



# **BRITIBI: Eine Studie zur Ermittlung des Bedarfs bilingualer Unterrichtsangebote ab Klasse 5**

---

## **Towards transitional CLIL A demand analysis**

Jennifer Trentlage

## **Abstract**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has proven to be a promising approach to foreign language and content learning in Germany. Secondary schools typically prepare students for CLIL by an increased amount of foreign language lessons in grade five and six (age 11/12) before adding CLIL classes in grade seven. The significant drawback of this approach is its disregard of CLIL and of foreign language classes which are conducted at the primary level, which has increased steadily throughout the last decade (Heim: 2015). This disregard ignores learners' abilities and forfeits their chances of an encompassing CLIL education as well as the benefits of spiral progression. Individual schools, however, conduct introductory CLIL-preparation courses instead of additional language classes. Their approach implicates a new institutionalised course of action to introduce CLIL to young learners, for which there is currently no educational curriculum (KMK: 2013).

This study aims at specifying the requirements for a curricular integration of CLIL to young learners (grade five and six) in secondary schools and begins by collecting multiple data on teachers' and learners' perspectives on challenges and opportunities of an early introduction of CLIL. The expected results of data analysis will map students' motivations and interests, a demand for a transitional CLIL-curriculum as well as investigate willingness, interest and apprehension of teachers. This presentation focuses on preliminary findings of teacher and learner interviews which will inform the construction of a CLIL-curriculum for young learners at the secondary level and offer them a smooth transition from primary to secondary level.

# Inhaltsverzeichnis

i) Abbildungsverzeichnis .....	iii
ii) Tabellenverzeichnis.....	iv
1) Einleitung .....	1
2) Theoretischer Hintergrund .....	3
3) Forschungsvorhaben .....	8
3.1) Zum derzeitigen Stand der Forschung .....	9
3.2) Forschungsdesign.....	9
3.2) Forschungsmethodik .....	10
3.2.1) Befragung der Lehrkräfte.....	11
3.2.2) Schülerbefragung .....	12
4) Ergebnisse .....	14
4.1) Lehrkräfte.....	14
4.1.1) Allgemeine Eckdaten .....	15
4.1.2) Persönliche Einstellung der Lehrkräfte zu bilinguaem Unterricht.....	17
4.1.3) Bilingualer Unterricht ab Klasse fünf – aus Sicht der Lehrkräfte.....	21
4.1.3.1) Allgemeine Anforderungen an den bilingualen Unterricht ab Klasse fünf.....	21
4.2) Schüler .....	34
4.2.1) Allgemeine Eckdaten .....	34
4.2.2) Einstellung gegenüber der Fremdsprache Englisch .....	35
4.2.3) Bilingualer Unterricht ab Klasse 5 – aus Sicht der Schüler .....	40
5) Zusammenfassung und Ausblick .....	50
6) Literaturverzeichnis .....	53
7) Appendix.....	59
7.1) Fragebögen.....	59
7.1.1) Fragebogen der Lehrkräfte.....	59
7.1.2) Schülerfragebogen.....	66
7.2) Vollständige Liste kategorisierter Antworten der Schüler .....	71
7.2.1) Begründungen der Schüler, sich für bilingualen Unterricht anmelden zu wollen .....	71
7.2.2) Begründungen der Schüler, sich nicht für bilingualen Unterricht anmelden zu wollen.....	76
7.2.3) Tabellarische Auflistung von Korrelationsrechnungen .....	80

## i) Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell zur Untersuchung der Wirksamkeit von Unterricht (DESI 2008: 29) .....	9
Abbildung 2: Auszug aus dem Fragebögen der Lehrkräfte (Fragen 13, 17, 22) .....	12
Abbildung 3: Einsatz der Lehrkräfte im bilingualen Unterricht zum Zeitpunkt der Erhebung .....	16
Abbildung 4: Schulisches Angebot (orange) von und derzeitiger Einsatz der Lehrkräfte (blau) in bilinguaem Unterricht nach Klassenstufe .....	16
Abbildung 5: Zitat einer Lehrkraft zu den positiven Aspekten des bilingualen Unterrichts .....	17
Abbildung 6: Einschätzung der Lehrkräfte zum sachfachlichem Kompetenzerwerb im BU im Vergleich zum klassischen Fremdsprachenunterricht .....	20
Abbildung 7: Stellenwert von bilinguaem Unterricht für die Lehrkräfte .....	20
Abbildung 8: Bisherige Erfahrung in bilinguaem Unterricht nach Klassenstufen .....	21
Abbildung 9: Antizipierte Herausforderungen für bilingualen Unterricht ab Klasse fünf .....	22
Abbildung 10: Anforderungen der Lehrkräfte an bilingualen Unterricht ab Klasse 5 .....	22
Abbildung 12: Einschätzungen der Lehrkräfte der Unterstützungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts für den bilingualen Unterricht .....	24
Abbildung 12: Einschätzungen der Lehrkräfte der Unterstützungsbereiche des bilingualen Unterrichts für den Fremdsprachenunterricht .....	24
Abbildung 14: Sprachliche Anforderungen und Potentiale für bilingualen Unterricht ab Klasse fünf .....	26
Abbildung 13: Bevorzugter Zeitpunkt für den Beginn des bilingualen Unterrichts .....	26
Abbildung 15: Bilingualer Unterricht in Klasse fünf zur Gestaltung des fremdsprachlichen Übergangs? .....	28
Abbildung 18: BU ab Klasse fünf als Möglichkeit der Differenzierung? .....	30
Abbildung 16: Bevorzugtes Lehrformat, inhaltlich und zeitlich. ....	30
Abbildung 17: Bilingualer Unterricht ab Klasse 5: Welche Schüler sollen teilnehmen dürfen? .....	30
Abbildung 19: Geeigenete Themen für bilingualen Unterricht ab Klasse 5. ....	32
Abbildung 20: Geeignete Fächer für bilingualen Unterricht ab Klasse 5 .....	32
Abbildung 21: Bereitschaft der Lehrkräfte, bilingualen Unterricht ab Klasse 5 einzuführen .....	33
Abbildung 22: Lieblingsfächer der Befragten Schüler nach Geschlecht .....	35
Abbildung 23: Kontakt der Schüler mit Englisch vor dem Gymnasium .....	36
Abbildung 24: Bisherige Erfahrungen der Schüler mit Englischunterricht .....	37
Abbildung 25: (Affektive) Einstellungen der Schüler gegenüber Englischunterricht .....	38
Abbildung 26: Arbeitseinstellungen gegenüber Englisch .....	39
Abbildung 27: Begründungen der Schüler, sich (nicht) für bilingualen Unterricht anzumelden .....	40
Abbildung 28: Organisatorische Vorstellungen der Schüler: Bilingualer Unterricht für alle? .....	48
Abbildung 29: Einfluss der Gruppendynamik gegenüber der affektiven Einstellung zur Wahl des BU .....	48
Abbildung 30: Favourisierte Themen der Schüler .....	49

## ii) Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anforderungsprofile der beiden Schulformen (selbsterstellt nach Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12, 28; 2015: 9f.; Kersten & Rohde 2013: 95-99; Kolb & Mayer 2010: 2-6). .....	6
Tabelle 2: Vergleich der Kompetenzen Bilingualer Unterricht – Grundschule (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12; Dalton-Puffer 2018: 5).....	7
Tabelle 3: Tabellarische Übersicht über bilinguale Angebote in Niedersachsen, selbsterstellt aus KM 2016: 1; NLQ 2015; 2016a; 2016b; 2018 sowie Telefonaten mit Schulleitungen. ....	11
Tabelle 4: An der Untersuchung beteiligte Schulen.....	13
Tabelle 5: Altersverteilung der Lehrkräfte, Dauer der Lehrbefähigung und Anzahl der Jahre mit bilingualer Lehrerfahrung zum Zeitpunkt der Befragung .....	15
Tabelle 6: Positive Aspekte des bilingualen Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte .....	17
Tabelle 7: Änderungswünsche von Lehrkräften bezüglich bilingualen Unterrichts .....	18
Tabelle 8: Wünsche für bilingualen Unterricht .....	19
Tabelle 9: Lehrkräfteeinschätzung zum Beitrag des BU zum Fremdspracherwerb .....	20
Tabelle 10: Begründungen für den Zeitpunkt des Beginns des bilingualen Unterrichts .....	27
Tabelle 11: Gründe, weshalb Lehrkräfte bilingual in Klasse fünf (nicht) unterrichten würden.....	33
Tabelle 12: Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler aller Schulen.....	35
Tabelle 13: Geschlechterverteilung der Schüler pro Schule .....	35
Tabelle 14: Gründe der Schüler, sich nach der Schnupperstunde für bilingualen Unterricht anzumelden .....	42
Tabelle 15: Begründungen der Schüler, sich nicht für bilingualen Unterricht anzumelden.....	45

Mein besonderer Dank gilt der freundlichen Unterstützung und der produktiven Zusammenarbeit aller teilnehmenden Lehrkräfte sowie den Schulleitungsteams, die diese Erhebung ermöglichten.

Mein herzlicher Dank gilt ferner  
Prof. Dr. C. Becker  
für die Unterstützung, Beratung und Betreuung der vorliegenden Arbeit.

## 1) Einleitung

Das pädagogische Konzept des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, welches im deutschsprachigen Raum unter den synonym verwendeten Begriffen *bilingualer Sachfachunterricht*, *bilingualer Unterricht (BU)* und *Englisch als Arbeitssprache* bekannt ist<sup>1</sup>, kombiniert das Erlernen einer Fremdsprache mit dem inhaltlichen Lernen im Sachfach (Breidbach & Viebrock 2012: 4; Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 9).

In Deutschland ist die gewählte Fremdsprache zumeist Englisch, das Sachfach häufig Geschichte, Erdkunde oder Kunst<sup>2</sup> (Thaler 2012: 140; Wolff 2011: 76). Für bilinguale Unterrichtsangebote in Deutschland ist ferner charakteristisch, dass der Großteil der bilingualen Lerner Teil einer linguistischen Mehrheit (Muttersprache: Deutsch) sind, für die die Arbeitssprache im Unterricht eine Fremdsprache darstellt. Die Anzahl bilingualer Programme in Deutschland nimmt seit 1963 zu, wobei verschiedene Formen des BU realisiert werden. Besonders verbreitet sind bilinguale Züge, bei denen ein Fach langjährig in der Fremdsprache unterrichtet wird. Zunehmend angeboten werden bilinguale Module, in denen über einen begrenzten Zeitraum bilingual gelernt wird (Elßner & Keßler 2013: 20; Thaler 2012: 141). Eine Besonderheit bilingualen Unterrichts in Deutschland stellt im internationalen Vergleich die Ausbildung der Lehrkräfte sowohl im Sachfach sowie in der Fremdsprache dar (Nikula et al. 2013). In Deutschland wird bilingualer Unterricht vorrangig in der Sekundarstufe I, zumeist an Gymnasien, angeboten (Rumlich 2016: 51). Das bilinguale Unterrichtsangebot ist variable und häufig von Schule zu Schule (stark) unterschiedlich. Gängigste Praxis ist der Beginn ab Klasse sieben. Häufig wird die Stundenzahl in der Fremdsprache in Klasse fünf und sechs erhöht, um die Schüler auf die sprachlichen Anforderungen des BU vorzubereiten (Rumlich 2016: 72; Heim 2015: 1; Breidbach 2013: 12; Dalton-Puffer & Smit 2013: 2; Kersten & Rohde 2013: 100; Krechel 2013: 76; DESI-Konsortium 2008; Niedersächsisches Kultusministerium 2006; 2018a). Wolff skizziert den in den verschiedenen Bundesländern ähnlichen Ablauf wie folgt:

Zurzeit beginnt der eigentliche bilinguale Sachfachunterricht im siebten Schuljahr. Im fünften und sechsten Schuljahr wird für die Schülerinnen und Schüler, die in den CLIL-Zweig überwechseln wollen, ein verstärktes fremdsprachliches Angebot gemacht, d.h. sieben bis acht Stunden Fremdsprachenunterricht statt der üblichen vier Stunden (2011: 76).

---

<sup>1</sup> DESI Konsortium 2008; Wolff 2011; Rumlich 2016: 53.

<sup>2</sup> Auch wenn im bilingualen Fächerkanon weitere Fächer wie z.B. Mathe, Chemie oder Darstellendes Spiel vertreten sind, gehören gesellschaftswissenschaftliche und künstlerische Fächer zu der verbreiteteren Wahl. Am häufigsten werden Erdkunde, Geschichte und Politik angeboten, am seltensten Physik, Religion und Hauswirtschaftslehre (KMK 2013: 14).

Über die vergangenen zehn Jahre wird zudem eine deutliche Zunahme von bilingualen Programmen in der Primarstufe verzeichnet (Heim 2015: 43), die zumeist in Modulen oder nach dem Prinzip der Immersion<sup>3</sup> durchgeführt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 38; Burmeister & Massler in Becker 2014: 29; KMK 2013: 8). Dass sich Module für die Grundschule als vorteilhaft erwiesen haben, erhob Massler (2012) über die Einstellungen der Interessenvertreter der Schülerschaft, Lehrkräfte und der Eltern zu BU in der Grundschule. Massler's Ergebnisse belegen, dass über den begrenzten Zeitraum der Module bereits bestehende, zum Teil negative Voreinstellungen der Elternschaft revidiert werden konnten und über den Kurzzeitcharakter der Module die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf das (noch neue) Unterrichtsmodell einzulassen, stärker gegeben war. Nach zwei Jahren war die Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder auf eine Schule mit einem bilingualen Zweig zu schicken, gestiegen. Massler fordert, die CLIL-Programme an weiterführenden Schulen auszubauen um der prognostizierten Nachfrage zu entsprechen (Massler 2012: 44).

Diese Forderung basiert auf dem Nachteil des derzeitig praktizierten, späten Beginn des bilingualen Unterrichts. Durch die späte (Wieder-)Aufnahme werden in der Grundschule erworbene Sprachkenntnisse aus dem Fremdsprachen-, bzw. bilinguaem Unterricht nicht beachtet (Heim: 2015). Somit wird den Lernern ein schrittweiser Lernzuwachs in der ersten Fremdsprache im Sinne der spiralen Progression durch diesen institutionellen Bruch verwehrt. Dies ist nicht nur aus lernpsychologischer Sicht ein Versäumnis, sondern spricht gegen die Forderungen der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien, denn der Fremdspracherwerb „beginnt bereits in der frühen Kindheit, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im Leben Erwachsener weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 9).

Besagter Übergang zwischen den einzelnen Schulformen stellt für diesen kumulativen Kompetenzaufbau eine ausgewiesene Schwierigkeit dar. Einzelne Schulen nehmen sich dieser Problematik an, z.B. in Form von bilingualen Vorkursen oder einzelnen bilingualen Modulen (DESI-Konsortium 2008: 58; KMK 2013: 7f.). Dies zeigt, dass Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur theoretisch sinnvoll, sondern auch praktisch realisierbar sind. Eine simple Integration einzelner Module scheint nicht auszureichen, da die Verzahnung mit dem Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Kriterium für einen erfolgreichen fremdsprachlichen

---

<sup>3</sup> Immersion bezeichnet bilinguale Programme, bei denen die Lerner in ein „Sprachbad“ eintauchen, d.h., das ausschließlich die Zielsprache verwendet wird, welche häufig auch Zweitsprache des jeweiligen Landes ist (Rumlich 2016: 50). Für einen weiteren Überblick siehe Budvytyte-Gudienė & Toleikienė: 2008 (zitiert in Scott & Beadle 2014: 3).

Übergang und einen kontinuierlichen Sprachenunterricht darstellt (Schwab 2011). Eine systematische Implementierung von bilingualen Modulen in Klasse fünf könnte somit jungen Lernern bei dem systematischem Erwerb der Fremdsprache assistieren, indem die Vorkenntnisse aus der Grundschule aufgenommen werden und hierdurch der Übergang von Primar- in Sekundarstufe kumulativ aufbauend gestaltet werden. Deshalb scheint eine Entwicklung curricularen Vorgaben<sup>4</sup> oder Richtlinien für einen früheren Beginn von bilingualen Programmen, die es derzeit nicht gibt, notwendig (KMK 2013).

Um solch eine mögliche Implementierung vorzubereiten wurden im Rahmen der Studie *BRITIBI: Bridging Transition - Introducing Bili* die subjektiven Einstellungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern<sup>5</sup> untersucht. Die Studie wurde an drei Schulen im Bundesland Niedersachsen<sup>6</sup> durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen die Herausforderungen und Möglichkeiten auf, die durch eine mögliche Einführung BU in Klasse fünf entstehen können. Ferner werden das Interesse und die Motivation von sowohl Schülern als auch Lehrkräften untersucht. Die einzelnen Komponenten wurden erfasst, analysiert und ausgewertet um die Anforderungen an eine curriculare Übergangsdidaktik von der Primar- in die Sekundarstufe zu spezifizieren.

## 2) Theoretischer Hintergrund

Die Vorteile bilingualer Erziehung für den Zweitsprachenerwerb wurden in diversen Studien untersucht und spezifiziert. Das durchschnittliche Kompetenzniveau in der Fremdsprache liegt in bilingualen Klassen höher als in monolingualen Klassen (Dalton-Puffer 2018: 5; Zydati 2006; Egiguren 2006; Mewald 2004; Eder 1998 zit. nach Dalton-Puffer 2018: 5). Begünstigte Kompetenzbereiche umfassen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbewusstheit im Bereich Grammatik und Soziopragmatik, die Anwendung von Lernstrategien (z.B. Textrekonstruktion), (fachspezifischer) Wortschatz, Redegewandtheit und Schreiben (Scott & Beadle 2014: 8; Breidbach & Viebrock 2012: 7; DESI Konsortium 2008: 59<sup>7</sup>; Zydati 2007: 377)<sup>8</sup>. Neben dem

---

<sup>4</sup> Dalton-Puffer (to appear: 1) begründet das Fehlen solcher Vorgaben mit der Entwicklung des bilingualen Unterrichts – als *grassroots movement* von einzelnen Lehrkräften und Schulen begonnen und zeitgleich von EU-politischer Ebene instruiert.

<sup>5</sup> Im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit mit Schüler abgekürzt.

<sup>6</sup> Nach Nordrhein-Westfalen stellt das Bundesland Niedersachsen den Schwerpunkt der Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot (DESI-Konsortium 2008: 58).

<sup>7</sup> Die Ergebnisse der DESI Studie werden wie folgt zusammengefasst: „Schüler in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen. Insbesondere kommen sie im Hörverständnis fast doppelt so schnell voran wie andere Klassen. Ein weiteres Ergebnis bestätigt, dass die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache den Lehrplänen der Länder entsprechend in der Lage ist, zur interkulturellen Sensibilisierung beizutragen: In Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht sind ethnorelative interkulturelle Orientierungen signifikant häufiger zu beobachten als in der Vergleichsgruppe“ (DESI Konsortium 2008: 59).

<sup>8</sup> Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass die Teilnahme am bilingualen Unterricht den Kontakt mit der Zielsprache um bis zu 50% erhöht (Rumlich 2016; Kupetz & Woltin 2014: 17).



gesteigerten Kompetenzzuwachs bringt der BU den Vorteil der Chancengleichheit. Vor dem Hintergrund der zunehmend heterogenen, multilingualen Schülerschaft schafft der Gebrauch einer Fremdsprache (egal ob Zweit-, Dritt- oder n-Sprache) die Möglichkeit, die Schüler auf einem möglichst heterogenen, sprachlichen Level abzuholen. Monolinguale Schüler verlieren den „Vorteil der Muttersprache“, während plurilinguale Schüler den Nachteil verlieren, sich nicht so gut ausdrücken zu können wie ihre muttersprachlichen Mitschüler. Somit stellt die Fremdsprache als Unterrichtssprache (trotz natürlich divergierender Kompetenzausprägungen) für alle Schüler eine einheitliche Herausforderung dar und nivelliert somit das Lernniveau (Keßler 2017: 37). Nicht zuletzt leistet bilingualer Unterricht einen entscheidenden Beitrag zu dem von der Europäischen Union angestrebten Ziel, alle Bürger zur Kommunikation in zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache zu befähigen (Eurydice 2005: 9). Ferner belegen diverse Forschungsergebnisse, z.B. von Doiz, Lasagabaster und Sierra, einen Motivationszuwachs, der durch die Teilnahme am BU entsteht: „Students are more motivated as a result of participating in CLIL programmes. Since motivation is one of the most influential individual variables when it comes to learning an L2, the benefits of the CLIL approach are assumed“ (2014: 209). Breidbach und Viebrock bestätigen diese Ergebnisse und bemerken eine anhaltende Motivation bei bilingualen Schülern, während bei monolingual unterrichteten Schüler ein Motivationsabfall zu verzeichnen ist (2012: 8).

In Deutschland orientiert sich BU am Curriculum des Sachfaches, sodass die sachfachlichen Inhalte im Vordergrund stehen (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 38). Trotz dieser Gewichtung besteht die Sorge, bilingualer Unterricht könnte „zu Lasten des Sachfaches“ gehen. Vergleichsstudien zeigen jedoch, dass die Lerner aus bilingualen Klassen denselben Lernstand aufweisen wie die der Vergleichsgruppen, welche in deutscher Sprache unterrichtet werden (Scott & Beadle 2014: 8; Piske 2013: 37f.; Wolff 2011: 80). Gerade die Authentizität und der Handlungsbezug als charakteristische Merkmale der Diaktik des bis bilingualen Sachfachunterrichts üben eine motivationssteigernde Wirkung auf die Lerner aus (Pinner 2013: 44; Wolff 2011: 77; Abendroth-Timmer 2004: 251). Dies gilt auch für den Gebrauch notwendiger Lernstrategien, wie z.B. der Texterschließung (Abendroth-Timmer 2004: 269). Ferner bewirkt die Fokussierung sprachlicher Aspekte - wie im sprachsensiblen Fachunterricht (Leisen 2013) auch - eine bewusstere Durchdringung der Inhalte. Denn auch für monolingualen Unterricht gilt, dass „Sprachlernen und Fachlernen untrennbar miteinander verbunden sind“ (Leisen 2015: 227). Dies wird deutlich, betrachtet man die internationale Definition (CLIL), die eine gleichberechtigte Verteilung von Sachfach- und Fremdsprachenlernen bestimmt. „CLIL does not have a negative impact on children’s performance in content subjects“ (Scott & Beadle

2014: 8). Somit ist davon auszugehen, dass die Lerner auch durch einen früheren Beginn bilingualer Module nicht benachteiligt wären, sondern vielmehr von dem Angebot profitieren. Dies gilt vor allem für die männlichen Schüler, da Lasagabaster und Heras herausfanden, dass der Inhalt des Sachfaches für die Schüler eine höhere Motivation darstellte, und diese dafür auch die Fremdsprache bereitwillig erlernen (2015: 84). Wenn die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache speziell bei jungen Lernern hoch ist, und die Motivation zum Sprachenlernen<sup>9</sup>, bzw. das Interesse an der Sprache als Bedingung für das erfolgreich Fremdsprachenlernen (Köller 2004: 214; Schiefele 2008: 38; Krapp 2002) postuliert wird; und wenn der BU sowohl als motivations- als auch kompetenzsteigernder Unterrichtsansatz bestätigt wurde; so ist davon auszugehen, dass ein früherer Beginn des bilingualen Unterrichts dem Fremdsprachenerwerb zuträglich ist.<sup>10</sup>

Auch ein Blick auf die institutionalisierten Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht in Niedersachsen legt ein Umdenken und eine Vorverlegung des in Klasse fünf zusätzlich nahe. Derzeit erfolgt ein Bruch im Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist für die Schüler ohnehin ein aufregender Lebensabschnitt. Neben der neuen Schule, einer neuen Schulkultur, neuen Freunden, neuen Lehrkräften und neuen Klassenkameraden stellen neue Fächer und eine neue Lernkultur besondere Schwierigkeiten für die jungen Lerner dar (Burwitz-Metzler & Legutke 2004). Auch für den Fremdsprachenunterricht besteht die vielfach diskutierte Problematik zu der Frage nach der Gestaltung des Übergangs:

The nationwide introduction of English at primary school in 2003<sup>11</sup> (except for the Saarland) has not only given rise to the discussion of how the foreign language is ideally taught at primary level but also highlighted the question of how the transition from primary to secondary level has to be created. If the students have already been taught English for at least two years, at the secondary level the curricula have to be adapted to this two-year experience and we have to recognise the students' foreign language experience instead of starting from scratch, pretending the secondary level is the genuine start (Kersten & Rohde 2013: 94).

Der Übergang postuliert für die Schüler häufig ein Spannungsfeld aus Überforderung durch institutionelle und didaktische Brüche auf der einen Seite und Unterforderung durch Nichtbeachtung vorhandener Sprachkompetenzen auf der anderen Seite (Burwitz-Metzler &

---

<sup>9</sup> siehe Dörnyei (2006: vii); Lasagabaster (2011: 4) und Davies & Brember (2001; in Lasagabaster 2011: 4).

<sup>10</sup> Diese Theorie wird in der Fremdsprachendidaktik vielfach diskutiert. Neueste Ergebnisse von Wilden & Porsch belegen, dass Englischunterricht ab Klasse eins für die Ausbildung rezeptiver Kompetenzen zuträglicher ist als der Beginn ab Klasse drei (Keßler 2017: 38, siehe auch BIG & EVENING Studie (Big-Kreis 2015: 6.f).

<sup>11</sup> Neben der Problematik des Übergangs muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass eine der Gründe für den früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts war, das Pensum der Sekundarstufe zu entschlacken um im Stundenplan Raum für Anderes, z.B. bilingualen Unterricht, zu schaffen (Mayer & Kolb 2010: 3).

Legutke 2004: 3f.). Tabelle 1 stellt die wesentlichen Merkmale des Englischunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe gegenüber. Differente Aspekte sind hervorgehoben.

Vergleich der Merkmale des Englischunterrichts in der Grundschule und der weiterführenden Schule		
Kriterium	Grundschule	Weiterführende Schulformen
<b>Ansatz zum Sprachenlernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Spielerisch, holistisch</b></li> <li>- Kommunikativ</li> <li>- <b>Sachfachorientiert</b></li> <li>- <b>Multisensorisch</b></li> <li>- lebensweltnah</li> <li>- Prinzip der Authentizität</li> <li>- Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz<sup>12</sup></li> <li>- Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit<sup>13</sup></li> <li>- Prinzip des Übens<sup>14</sup></li> <li>- <b>generatives Prinzip</b><sup>15</sup></li> <li>- Prinzip der Sprach-/Handlungsorientierung<sup>16</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Formorientiert, kognitiv</b></li> <li>- <b>Höherer Stellenwert der Leistungsmessung</b></li> <li>- Prinzip der Authentizität</li> <li>- Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz</li> <li>- Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit</li> <li>- <b>Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (task-based language learning)</b></li> <li>- Prinzip der Sprach-/Handlungsorientierung.</li> </ul>
<b>Erworbene Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur produktiven Sprachverwendung (Sprechen)</b></li> <li>- <b>ausgedehnte Phasen verstehenden Hörens</b></li> <li>- <b>Lesen spielt eine untergeordnete Rolle.</b></li> <li>- <b>Schreibkompetenz wird lediglich angebahnt.</b> Schreiben erfolgt mit Unterstützung differenzierter Schreibvorlagen (scaffolding/creative copying).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>rezeptive und produktive kommunikativen Teilkompetenzen werden gleichermaßen gewichtet.</b></li> <li>- <b>Orientierung an sprachlichen Regelmäßigkeiten</b></li> <li>- <b>Orientierung an Schrift</b></li> <li>- <b>Zunehmend Grammatik im Fokus</b></li> </ul>
<b>Lehrkräfte</b>	Ca. 20-30 % der Lehrkräfte sind für Fremdsprachenunterricht ausgebildet (Mayer & Kolb 2009: 16, Kersten & Rohde 2013: 99)	Einstellungskriterium ist Fakultas für das zu unterrichtende Fach (Niedersächsisches Kultusministerium 2018c)
<b>Weiteres</b>	Englisch ist ab der dritten Klasse ein weiteres Fach im Stundenplan. Ende Klasse 4 zeigen die SuS eine hohe Motivation gegenüber dem Erlernen der ersten Fremdsprache.	Englisch wird zu versetzungsrelevantem Hauptfach.

Tabelle 1: Anforderungsprofile der beiden Schulformen (selbsterstellt nach Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12, 28; 2015: 9f.; Kersten & Rohde 2013: 95-99; Kolb & Mayer 2010: 2-6).

<sup>12</sup> Angstfreie Lernatmosphäre, die es Schülern ermöglicht, mit der Zielsprache zu experimentieren und Fehler zu machen. Es gilt die Maßgabe, die Kommunikation vor die sprachliche Korrektheit zu stellen.

<sup>13</sup> Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache.

<sup>14</sup> „Der Anwendung und Festigung des erworbenen Wissens kommt im Englischunterricht der Grundschule eine große Bedeutung zu. Phasen des abwechslungsreichen, übenden Lernens dienen immer der mitteilungsbezogenen Kommunikation“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12).

<sup>15</sup> flexible Nutzung sprachlicher Mittel.

<sup>16</sup> Der Unterricht ist in allen Phasen auf die Herausbildung der oben genannten funktionalen kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet.

Die bisher ungelöste Problematik des Übergangs resultiert in „vielfältige[n] Reibungen zwischen den beiden Schulstufen, [...] Leerlauf im Unterricht, Motivationsverlust auf Seiten der Lernenden und Unsicherheit auf Seiten der Lehrkräfte beider Schulstufen“ (Burwitz-Metzler & Legutke 2004: 4). Dass Lehrkräfte aufgrund dieser Ausgangssituation und aufgrund des stark heterogenen Leistungsniveaus in der fünften Klasse mit dem Fremdsprachenunterricht von vorne beginnen, belegen Kersten & Rohde (2013: 94) und Bechler & Sambanis (2010: 170). Die Ursache für den Neubeginn wird u.a. mit unzureichend ausgebildeten Sprachkompetenzen begründet, die wiederum über die hohe Anzahl fachfremd unterrichtender Grundschullehrkräfte entstehen, die die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder unterschätzen. Tatsächlich könnten über bilinguale Module bereits vertraute Aspekte des Sprachenlernens (vertieft) aufgegriffen werden, sodass an bereits erworbene Kompetenzen angeknüpft werden kann, da viele Kompetenzen, die im BU gefördert werden, bereits in der Grundschule angebahnt werden (Tabelle 2). Bereits bestehende Kompetenzen können so systematisch gefördert werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Anwendung des bereits Gelernten an neuen Themen (Lebensweltbezug, Aktivierung von Vorwissen). Zusätzlich bietet sich eine Möglichkeit, soziale Kompetenzen, z.B. durch Partner- oder Gruppenarbeit, zu fördern (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12).

<b>Vergleich der geförderten Kompetenzen im Englischunterricht der Grundschule und dem bilingualen Unterricht</b>	
<b>Bilingualer Unterricht</b>	<b>Grundschulunterricht</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rezeptive Kompetenzen</li> <li>• (Lese- und Hör- / Hör-Sehverstehen),</li> <li>• Wortschatz, Morphology,</li> <li>• Kreativität, Risikobereitschaft,</li> <li>• Flüssigkeit, Quantität,</li> <li>• Emotionale/Affektive Einstellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgedehnte Phasen verstehenden Hörens</li> <li>• Förderung der Sprechkompetenz und der Bereitschaft zum Sprechen</li> <li>• Fehlertoleranz (Risikobereitschaft)</li> <li>• Freude am Fremdsprachenlernen</li> </ul>

Tabelle 2: Vergleich der Kompetenzen Bilingualer Unterricht – Grundschule (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: 12; Dalton-Puffer 2018: 5)

Bilinguale Module, welche individuell auf die Schulen zugeschnitten werden, werden von Kersten & Rohde als Möglichkeit gesehen, dieser Problematik bereits in Klasse fünf entgegen zu wirken (2013: 94). Berichte aus der Praxis über positive Erfahrungen mit dem Schulwechsel (Mayer 2010: 44f.) zeigen, dass von den Lehrkräften beider Schulformen besonderer Wert auf die Freude am Fremdsprachenlernen gelegt wird. Auch die gut ausgebildete Hörverstehenskompetenz der Schüler zu Beginn von Klasse fünf bzw. am Ende von Klasse vier wird als besondere Stärke angeführt. Da viele Kompetenzen, die in der Grundschule im Fremdsprachenunterricht erworben werden (Tabelle 1, Tabelle 2) ebenfalls positiv durch die Teilnahme am BU beeinflusst werden, können bilinguale Module eine Chance sein, den sprachlichen Übergang eleganter zu gestalten.

Internationale Vergleiche, z.B. aus Spanien, den Niederlanden, Österreich oder Irland (Scott & Beadle 2014: 5ff.; Eurydike 2005: 9) belegen den Erfolg früher bilingualer Erziehung und inspirieren durch positive Praktiken. Beispielhaft ist das CLIL-Programm BEP (Bilingual Education Platform) in Spanien anzuführen, welches 1996 begann und landesweit an allen Schulformen eingeführt wurde. Teilnehmende Schüler sind zwischen drei und sechzehn Jahren alt. Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass die Schüler von der frühen Einführung bilingualen Unterrichts profitieren<sup>17</sup>. Am Ende der Primarstufe seien die Schüler fähig, auch komplexe Aussagen über fachlich relevante Inhalte bei Verwendung korrekter Satzstrukturen zu tätigen, was über einfache Ein-Wort-Sätze hinausgeht (Dobsen et al. 2010 in Scott & Beadle 2014: 7). Dieser Erfolg im Spracherwerb sei auf den BU zurückzuführen.

Wie in Kapitel 2 dargelegt, gibt es derzeit wenige Institutionen der weiterführenden Schulen, die BU ab Klasse fünf anbieten, trotz der Lernchancen, die sich daraus ergeben. Auch gibt es derzeit keine curricularen Vorgaben für die wenigen Schulen, die dieses Angebot machen.<sup>18</sup> Grundlage für das Entwickeln solcher Rahmenrichtlinien sind jedoch die konkreten Anforderungen der Praxis, deren Erhebung Anlass der vorliegenden Studie ist.

### 3) Forschungsvorhaben

“Given that social changes are intricately linked to how they are constructed by those concerned, educationalists as well as practioners should find out how their target groupings perceive their educational activities [...]” (Dalton-Puffer & Smit 2013: 549). In der Bildungsforschung sind die Disposition der betroffenen Interessenvertreter besonders zu berücksichtigen. Im Kontext bilingualer Bildung sind dies (u.a.) die Schüler, Eltern, Schulleitung und die unterrichtenden Lehrkräfte. Unter Einbezug der beteiligten Akteure wird versucht, den Unterricht möglichst wirksam zu gestalten (Abbildung 1).

Für die Studie bedeutet dies, für bilingualen Unterricht ab Klasse fünf mögliche Wirkung auf Schüler und Einschätzungen der Lehrkräfte zu Voraussetzungen und Unterrichtsbedingungen zu erfassen.

Im Folgenden wird der derzeitige Stand der Literatur zu den bereits erforschten Dispositionen der beteiligten Interessenvertreter diskutiert, ehe ein Überblick über das Forschungsdesign und die angewandte Methodik gegeben wird.

---

<sup>17</sup> Die Autoren fügen an, dass die Voraussetzung für den Profit eine angemessene Durchführung des Unterrichts ist. Dies gilt jedoch für jedwede Art von Unterricht.

<sup>18</sup> Handreichungen existieren für die Einrichtung von Immersionsprogrammen in der Grundschule (Kersten et al. 2009).

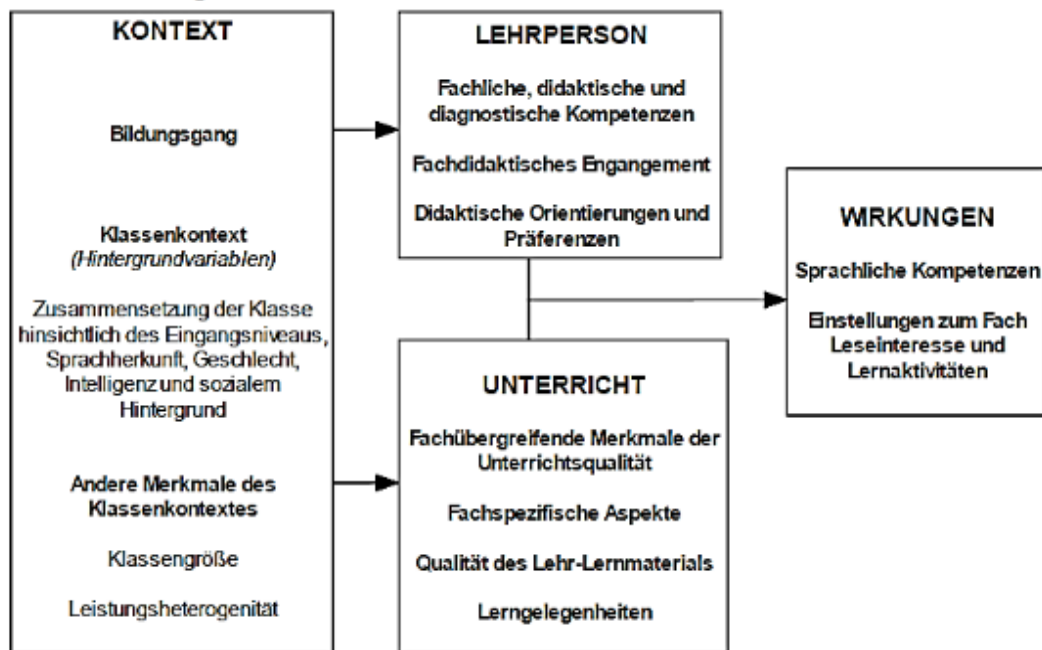


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Untersuchung der Wirksamkeit von Unterricht (DESI 2008: 29)

### 3.1) Zum derzeitigen Stand der Forschung

Die derzeitige Literatur gibt vor allem Aufschluss über die Ergebnisse, die aus der Anwahl des BU resultieren. Hierzu zählen quantitative wie qualitative Erhebungen, die die Resultate der Teilnahme am BU belegen. Hierzu zählen Erhebungen über die Einstellungen der Lehrkräfte (Müller-Schneck 2006, Viebrock 2013), Erhebungen über die Einstellungen und Kompetenzen der Schüler, nachdem sie den BU über mehrere Jahre besucht haben (Rumlich 2016; Lasagabaster & Heras 2015; Wegner 2012; Breidbach & Viebrock 2012: 7; Schwab 2011; Abendroth-Timmer 2007) sowie Erhebungen über Lernmisserfolge (Apsel 2012). Über die Motive bezüglich der Anwahl bilingualer Zweige einer Schule gibt es derzeit<sup>19</sup> keine Erhebungen. Einzig die Erkenntnisse von Massler (2012: 4) und Egiguren (2006) dokumentieren die Perspektiven von Schülern, Eltern sowie Lehrkräften für den BU der Grundschule. Beide Autoren berichten über den Erfolg bilingualer Programme; Massler dokumentiert die motivationale Komponente, Egiguren berichtet über einen gesteigerten Kompetenzzuwachs im Vergleich zu monolingual unterrichteten Schülern. Es besteht hierin ein klares Forschungsdefizit, welches es näher zu untersuchen gilt.

### 3.2) Forschungsdesign

In Kapitel 2 wurde die Annahme, bilinguale Module können den fremdsprachlichen Übergang auf die weiterführende Schule unterstützen, theoretisch fundiert. In Kapitel 3.1 wurde

<sup>19</sup> Kenntnisstand Verfasserin 14. August 2018

dokumentiert, dass es derzeit weder Studien zu BU ab Klasse fünf noch wissenschaftliche Ergebnisse bezüglich den Gründen für die Anwahl von BU gibt. Um diese Forschungslücke zu füllen wurde eine Untersuchung konzipiert, welche die Eingangsvoraussetzungen und Bedingungen ausgewählter beteiligten Akteure für die Einführung von BU ab Klasse fünf erfassen soll.

Untersucht wurden die Motivation und das Interesse der Lehrkräfte sowie der Schüler, sowie deren Einstellung gegenüber Englischunterricht und bilinguaalem Unterricht. Folgende acht Forschungsfragen wurden der Untersuchung voran gestellt:

1. Welche Einstellungen haben Lehrkräfte gegenüber BU in Klasse fünf?
2. Welche Anforderungen stellen Lehrkräfte an BU für Klasse fünf?
3. Welche Anforderungen stellen Lehrkräfte an ihre Schüler für die erfolgreiche Teilnahme an BU in Klasse fünf?
4. Welches Format halten Lehrkräfte für geeignet?
5. Welche Einstellungen haben Schüler gegenüber BU in Klasse fünf?
6. Welcher Typ Schüler würde BU ab Klasse fünf wählen und aus welchen Gründen?
7. Besteht eine Nachfrage, BU ab Klasse fünf anzubieten?
8. Kann BU beim fremdsprachlichen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe helfen?

### 3.2) Forschungsmethodik

Für die vorliegende Forschung wurde ein qualitatives Verfahren in Form von Fragebögen mit einer Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen gewählt. Sowohl der Fragebogen für die Lehrkräfte als auch für die Schüler beinhaltete Fragen nach der Einstellung zu der Thematik sowie bisherige bzw. mögliche Vorerfahrungen<sup>20</sup>. Für die geschlossenen Fragen wurde eine viert-stufige Likert-Skala gewählt, deren Vorteil u.a. in dem Zwang für die Befragten, sich stärker zu einer Frage zu positionieren zu müssen, besteht. Die offenen Fragen hingegen ermöglichen den Befragten, persönlich Stellung zu der Thematik zu beziehen (Bonnet 2012: 68). Um die Validität zu erhöhen wurden Verhaltensfragen sowie doppelten Fragen aufgenommen (Kirchhoff et. al. 2001: 19-27). Des Weiteren wurden die Vielzahl von Auswahlverfahren, welche die Schulen zur Platzvergabe in ihren bilingualen Programmen

---

<sup>20</sup> Wie Lasagabaster (2011: 14) herausfand, geben persönliche Eigenschaften der Lernenden, die Klassenzusammensetzung, die Lehrerpersönlichkeit sowie die Art und Weise der Unterstützung durch das schulische System Aufschluss über die Motivation der Fremdsprachenlerner, sodass diese bei der Konzeption der Fragebögen Berücksichtigung fanden.



nutzen in die Konzeption mit einbezogen. Zu den gängigen Methoden zählen u.a. die Eingangsnote im Sachfach und der Fremdsprache (...), Verlosung freier Plätze, das Arbeitsverhalten im Fremdsprachen- und Sachfach, persönliche Beratungsgespräche sowie der Wille der Eltern<sup>21</sup> (Rumlich 2016: 82f.)<sup>22</sup>.

Grundlage für die Erhebung sind Schulen, die bilinguale Unterrichtsangebote praktizieren. Tabelle 3 listet die Anzahl an Schulen in Niedersachsen auf, die BU anbieten. Insgesamt 157 Schulen (16,8%) führen ein bilinguales Angebot (NLQ 2015; 2016a; 2016b; 2018)<sup>19</sup>. Davon bieten nur zehn Schulen (6,3%) BU ab Klasse fünf an. Auf das Gesamtangebot der niedersächsischen Schule hochgerechnet beträgt dies 1,1%.

Anzahl an weiterführenden Schulen in Niedersachsen <sup>23</sup> (erstellt nach KM 2016: 1)	Anzahl von Schulen mit bilinguaem Unterrichtsangebot (erstellt aus NLQ 2015; 2016a; 2016b; 2018)	Anzahl mit Schulen mit bilinguaem Angebot in Klasse fünf
<b>934</b> Reg. Hannover: 241 Reg. Braunschweig: 194 Reg. Lüneburg: 202 Reg. Osnabrück: 297	<b>157</b> Reg. Hannover: 46 Reg. Braunschweig: 43 Reg. Lüneburg: 29 Reg. Osnabrück: 39	<b>10</b> Reg. Hannover: 3 Reg. Braunschweig: 4 Reg. Lüneburg: 1 Reg. Osnabrück: 2

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht über bilinguale Angebote in Niedersachsen, selbsterstellt aus KM 2016: 1; NLQ 2015; 2016a; 2016b; 2018 sowie Telefonaten mit Schulleitungen<sup>24</sup>.

Die Befragungen wurden im 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 2017/2018 durchgeführt.

### 3.2.1) Befragung der Lehrkräfte

Die Fragebögen für die Lehrkräfte wurden eigens für das Forschungsprojekt konzipiert und erfassen die Einstellungen der Lehrkräfte zu bilinguaem Unterricht ab Klasse fünf. Hierzu wurden die Erfahrung mit und die allgemeine Einstellung zu BU abgefragt, sowie die persönliche Einschätzung über die Bedingungen bzw. Anforderungen, Folgen und antizipierten Schwierigkeiten für die Einführung von bilinguaem Unterricht in Klasse fünf. Hierzu zählen auch Fragen nach Format, geeigneten Themen sowie der mögliche Bezug zum Fremdsprachenunterricht, sowie nach der tatsächlichen Bereitschaft, BU in Klasse fünf zu geben. Abbildung 2 zeigt Auszüge aus dem Lehrerfragebogen, der vollständige Fragebogen ist

<sup>21</sup> Diese Aufzählung sei hier nur exemplarisch aufgeführt und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

<sup>22</sup> Aufgrund der Vorauswahl spricht Rumlich von einem *creaming-effect*, bei dem durch Selektion eine Vorauswahl getroffen wird, was nicht zuletzt elitäre Wirkungen auf die Auswahl der Schüler haben kann.

<sup>23</sup> Berücksichtigt wurden die weiterführenden Schulformen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, IGS, KGS, Abendgymnasien, Oberschule und die freien Waldorfschulen. Für weitere Informationen siehe Niedersächsisches Kultusministerium 2018b: 2.

<sup>24</sup> Die Schulen mit bilinguaem Angebot werden vom NLQ über Listen der einzelnen Regionalabteilungen zusammengefasst. Die Listen stellen eine Übersicht des bilinguaen Unterrichtsangebotes dar, welches je nach Versorgung jedoch variieren kann. Für die Erstellung der vorliegenden Tabelle wurden die aufgeführten Schulen überprüft (Webseite, Telefonate) und die Tabelle entsprechend angepasst (Stand 21.08.2018). Die Zahlen können Änderungen unterliegen.



in Kapitel 7.1.1 angeführt. Gezeigt werden Beispiele für eine geschlossene Frage mit Likert-Skala (Frage 13; Oben) und die dazugehörige doppelte Frage (Frage 17; Mitte), sowie eine offene Frage (Frage 22, unten).

Wie in Tabelle 3 deutlich dargestellt, ist die Auswahl an geeigneter Schulen für das Forschungsvorhaben beschränkt. Da in Deutschland Lehrkräfte sowohl für die Fremdsprache als auch für ein Sachfach die Fakultas besitzen müssen, und nach Möglichkeit die zugehörige Zusatzqualifikation absolviert haben müssen, um bilingual unterrichten zu dürfen, ist die Auswahl potenzieller Kandidaten zur Befragung vergleichsweise klein. Für die Befragung der Lehrkräfte wurden 15 Schulen angeschrieben. Insgesamt erklärten sich 31 Lehrkräfte von acht Schulen zur Teilnahme bereit<sup>25</sup>.

<b>Frage 13) Bilingualer Unterricht kann nur mit ausreichend Vorwissen in der Fremdsprache gelingen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>Frage 17) Bilingualer Unterricht kann bereits mit geringen Sprachkenntnissen begonnen werden</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>Kurz gesagt, in Ihren eigenen Worten ...</b>			
<b>Frage 22) ... was gefällt Ihnen am besten am bilingualen Unterricht?</b>			
<hr/>			
<hr/>			

Abbildung 2: Auszug aus dem Fragebogen der Lehrkräfte (Fragen 13, 17, 22)

### 3.2.2) Schülerbefragung

Die Schülerfragebögen wurden teilweise selbst erstellt, teilweise (Frage 3-15) wurde auf bereits bewährte Fragen der DESI-Studie von 2008 zurückgegriffen, da sich die Fragen als geeignet zur Erfassung der Einstellung der Lerner gegenüber dem Englischunterricht erwiesen haben (DAQS 2004: 33f.). Darunter fallen neben der allgemeinen Einstellung zum Erlernen der (ersten) Fremdsprache Englisch auch die Anstrengungen, die hierfür unternommen werden, sowie das linguistische Selbstvertrauen und die Einschätzung der generellen Lernsituation (Dörnyei 2006: 10-15; Gardner 1985). Die restlichen Fragen wurden für diese Studie konzipiert. Sie erfassen die Einstellungen und die Motivation zu BU, Einschätzungen zu dem möglichen eigenen Leistungsniveau sowie das Interesse der Schüler an möglichen bilingualen Unterrichtsformaten und Themen<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Eine Aufzählung der befragten Schulen befindet sich in Kap. 7.3

<sup>26</sup> Der Fragebogen kann in Kapitel 7.1.2 eingesehen werden.

Für die Befragung der Schüler konnten drei Schulen gewonnen werden (Tabelle 4). Jede der ausgewählten Schulen bietet ein individuelles bilinguales Programm an. Zu bemerken ist, dass

Kriterien	Schule 1	Schule 2	Schule 3
<b>Schulbezirk</b>	Braunschweig	Braunschweig	Braunschweig
<b>Schulart</b>	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
<b>Bilinguale Unterrichtssprache</b>	Englisch	Englisch	Englisch
<b>Beginn des bilingualen Unterrichts</b>	Klasse 7 (Vorkurs ab Kl. 6)	Klasse 5	Klasse 7
<b>Fächerkombination bilingualer Unterricht</b>	Ab Klasse 7: Erdkunde Ab Klasse 9: Geschichte	Klasse 5 & 6: Kunst Klasse 7–11: Geschichte Klasse 8: Chemie Klasse 9: Pol.-Wirt.	Klasse 7 & 8: Erdkunde Klasse 9 - 13: Geschichte Klasse 9 & 10: Pol.-Wirt.
<b>Eingangs-Voraussetzung bzw. Auswahlverfahren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse am bilingualen Unterricht</li> <li>- gute Noten sowohl in Englisch als auch in den Sachfächern</li> <li>- positive Lerndisposition</li> <li>- Im Zweifel: Beratungsgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wunsch nach Profilklassse (Bili, Bläser)</li> <li>- Note in Englisch</li> <li>- Wünsche nach Freundesgruppe</li> <li>- Finale Zuordnung in Absprache mit anderem Profil (gleiche Belegungsstärke).</li> <li>- Bei identischer Eignung und Wünschen: Losverfahren.</li> </ul>	Die Fachkollegen Englisch mit bilingualem Schwerpunkt bieten in Klasse 6 in Stunde Schnupperunterricht an, auf dessen Grundlage sich die SuS für oder gegen das Förderangebot entscheiden. Aus den Bewerbern wird eine bilinguale Klasse gebildet (Förderangebot).
<b>Anzahl Lehrkräfte bilingualer Unterricht</b>	8 (plus 1 Referendarin)	8 (plus 1 Referendar)	9
<b>Anzahl Schüler/innen der 5. Klasse (Schuljahr 2017/2018)</b>	73 in drei Klassen	111 in vier Klassen	143 in fünf Klassen
<b>Dokumentation der Erhebung</b>			
<b>Anzahl teilnehmender Klassen</b>	3	4	2
<b>Anzahl Teilnehmer</b>	50	60	52
<b>Anzahl Befragungstage</b>	1	2	2
<b>Durchschnittliches Alter</b>	10,6 Jahre	10,6 Jahre	10,75 Jahre
<b>Geschlecht</b>	19 m/29w	17m/21w	25m/27w
<b>Erfahrung mit biling. Unterricht</b>	-	15	-
<b>Schnupperstunde</b>	Jeweils durchgeführt	bei einer Klasse ohne bilinguale Vorerfahrung durchgeführt	Jeweils durchgeführt

Tabelle 4: An der Untersuchung beteiligte Schulen

es gelang, unter den verfügbaren Schulen eine für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, welche zu den 1,1% gehören, die ein bilinguales Unterrichtsangebot ab Klasse fünf anbietet. Die anderen beiden teilnehmenden Schulen beginnen BU ab Klasse sieben, wobei eine Schule einen Vorbereitungskurs ab Klasse sechs anbietet.

An der Befragung konnten potentiell 327 Schüler von insgesamt drei Schulen befragt werden (Tabelle 4). An insgesamt fünf Tagen wurden in Kooperation mit den teilnehmenden Schulen insgesamt 162 Schüler aus neun Klassen befragt (Tabelle 4). Der Befragung wurde in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften und unter Gegebenheit der schulorganisatorischen Möglichkeiten eine dreißigminütige bilinguale Schnupperstunde vorangestellt. Deren Ziel es war, die Schüler mit dem Konzept des bilingualen Unterrichts vertraut zu machen. Nach Anwendung des TBL-Konzeptes wurden dazu zwei Materialien entwickelt (Kapitel 7.2), die in Absprache mit den Lehrkräften zum Einsatz kamen.

## 4) Ergebnisse

Im Rahmen der Studie wurden 31 Fragebögen von Lehrkräften und 162 Fragebögen von Schülern zusammengetragen. Die Daten wurden mit SPSS und Excel ausgewertet. Hierzu wurden statistische Mittelwertvergleiche, Korrelationsrechnungen nach Pearson und Berechnungen mit Regressionsmodellen durchgeführt. Für die Interpretation wurden die Werte nach den Konvention von Cohen (1988: 82)<sup>27</sup> analysiert, sodass

- $r = 0.1$  für eine geringe Korrelation
- $r = 0.3$  für eine mittlere Korrelation
- $r = 0.5$  für eine hohe Korrelation

steht. Statistisch signifikante Werte werden zusätzlich angeführt.<sup>28</sup> Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrkräfte (4.1) und der Schüler (4.2) aufgeführt.

### 4.1) Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Umfrage unter den Lehrkräften präsentiert. Zunächst werden allgemeine Parameter vorgestellt, ehe spezifische Ergebnisse vorgestellt werden.

---

<sup>27</sup> Während Cohen (1988) eher niedrige Werte festsetzt, legen z.B. Nachtigall & Wirtz (2000) höhere Werte fest. Cohen wird im sozialwissenschaftlichen Bereich als Maß angenommen.

<sup>28</sup> Da es sich jedoch um eine Verhältnismäßig kleine Stichprobe handelt, wird für das Signifikanzniveau eine niedrige kritische Schwelle ( $S=0,01$ ) angenommen. Dennoch werden nachfolgend sämtliche Korrelationen aufgeführt, da sie als Hinweise auf mögliche Zusammenhänge fungieren.

#### 4.1.1) Allgemeine Eckdaten

Von den 31 Befragten sind insgesamt 18 weiblichen, zwölf männlichen Geschlechts (und ein Mal *keine Angabe*). Der Großteil der Teilnehmer befindet sich im ersten Drittel ihrer Berufslaufbahn und ist zwischen 24 und 39 Jahre alt und liegt somit unter dem durchschnittlichen Alter der Lehrkräfte von 44,3 Jahren<sup>29</sup> (Niedersächsisches Kultusministerium 2018b: 50). Die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten seit verschiedenen Zeitpunkten bilingual (Tabelle 5). Es konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen dem Alter und der bilingualen Lehrerfahrung festgestellt werden ( $r = -0,008$ ;  $\alpha = 0,967$ ).

Zum Befragungszeitpunkt unterrichteten die Lehrkräfte primär in Klassenstufen sieben, acht und zehn. Gerade in den jüngeren Jahrgängen fünf ( $n=0$ ) und sechs ( $n=3$ ) sowie in der Oberstufe (Jahrgang elf bis zwölf, bzw. dreizehn;  $n=1$ ) sind die Lehrkräfte wenig bis nicht eingesetzt. Das bilinguale Angebot der Schulen fokussiert deutlich die Jahrgänge sieben bis zehn ( $n=28-31$ ). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, dass auch in Jahrgang sechs, bzw. elf- ein bilinguales Angebot besteht ( $n= 8-14$ ). Nur zwei Lehrkräfte unterrichten an einer Schule mit bilingualem Angebot ab Klasse fünf (siehe Abbildung 3). Insgesamt werden 21 der befragten Lehrkräfte im BU eingesetzt, am häufigsten in Geschichte ( $n=11$ ) und Erdkunde ( $n= 8$ ) (siehe Abbildung 4).

Altersverteilung der befragten Lehrkräfte											
Alter in Jahren	24-29	30-34			35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60+	
Anzahl	8	6			6	2	5	2	1	1	
Lehrbefähigung...*											
	... wird derzeit erworben (Referendariat)				... seit 1 Jahr	... seit 3 Jahren	... seit 5 Jahren	... seit 10 Jahren	... seit 15 Jahren	... seit 20 Jahren	...seit >20 Jahren
Zahl der Lehrkräfte	7	2	1	1	8	3	6	2			
Anteilig	22,6%	6,5 %	3,25%	3,25%	26%	9,75%	19,5 %	6,5%			
*n=30; zuzüglich einer „Ohne Angabe“											
Anzahl Jahre mit bilingualer Lehrerfahrung*											
	< 1 Jahr	1-2 Jahre		3-5 Jahre		6-10 Jahre		>10 Jahre			
Zahl der Lehrkräfte	10	4		4		4		8			
Anteilig	32,2 %	12,9 %		12,9%		12,9%		25,8%			
*n=30; zuzüglich einer „Ohne Angabe“											

Tabelle 5: Altersverteilung der Lehrkräfte, Dauer der Lehrbefähigung und Anzahl der Jahre mit bilingualer Lehrerfahrung zum Zeitpunkt der Befragung

<sup>29</sup> Stand Schuljahr 2016/2017.

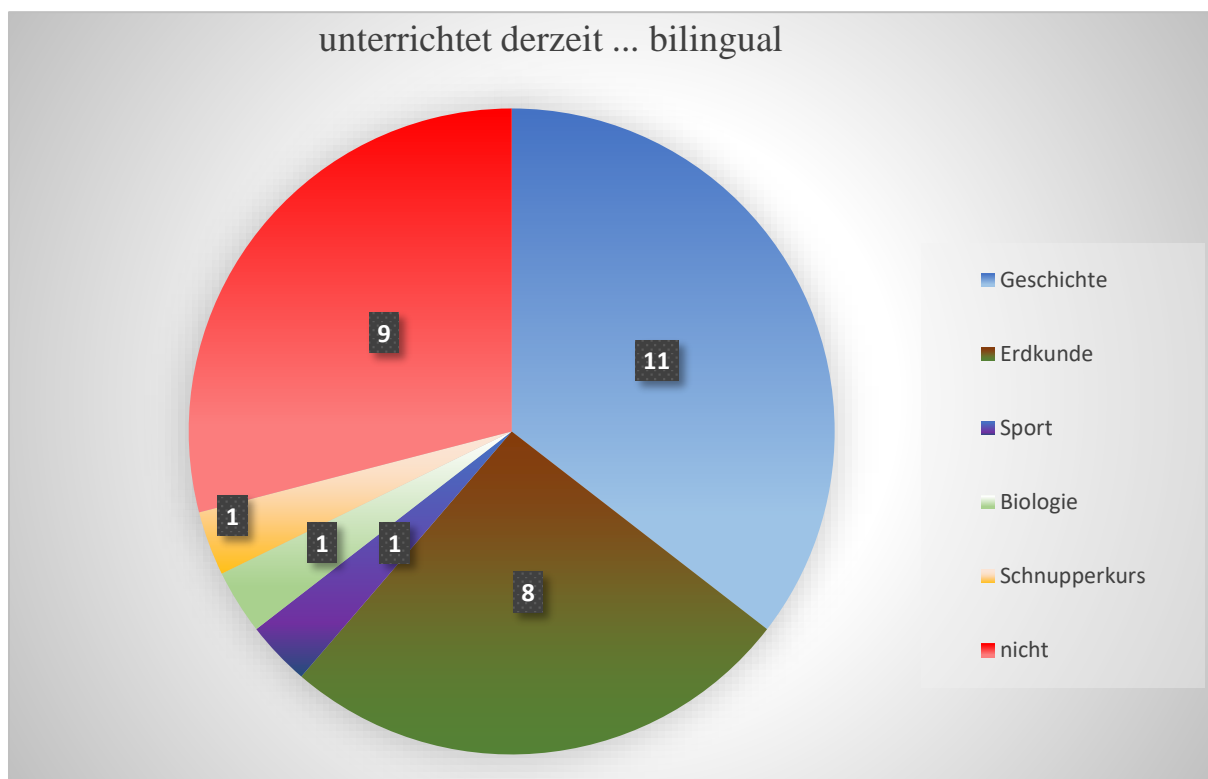


Abbildung 3: Einsatz der Lehrkräfte im bilingualen Unterricht zum Zeitpunkt der Erhebung

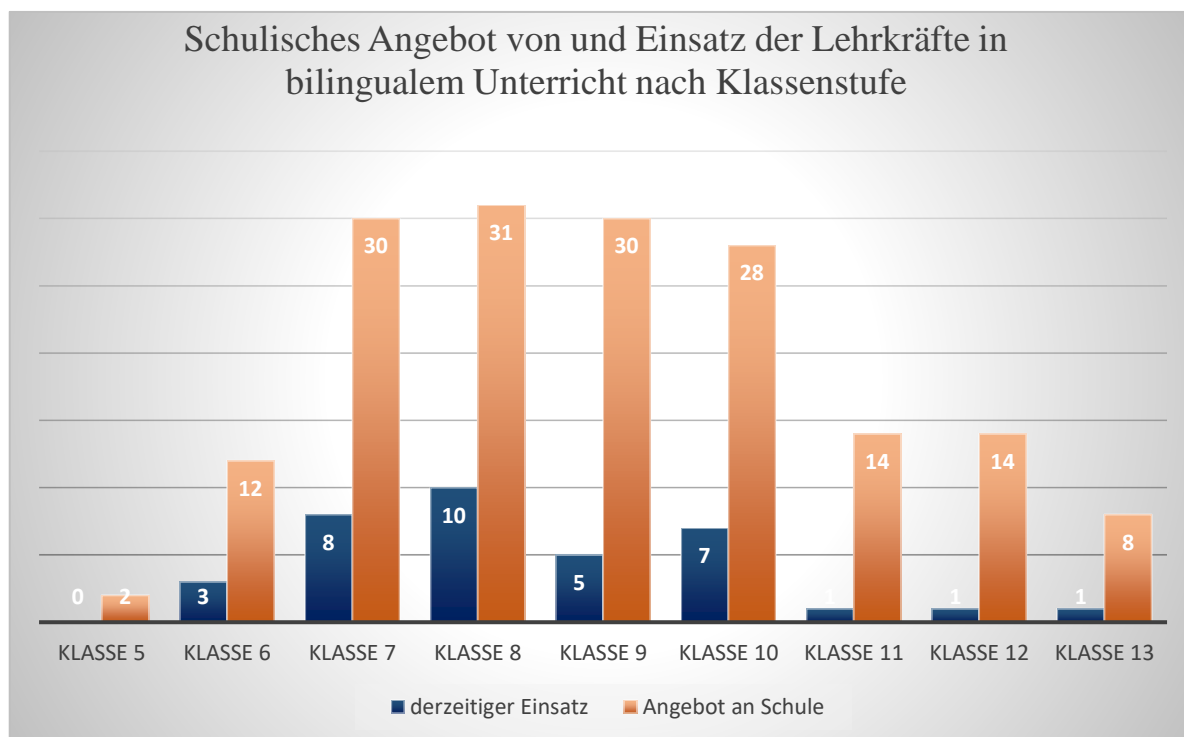


Abbildung 4: Schulisches Angebot (orange) von und derzeitiger Einsatz der Lehrkräfte (blau) in bilingualen Unterricht nach Klassenstufe

#### 4.1.2) Persönliche Einstellung der Lehrkräfte zu bilinguaem Unterricht

Über drei offene Fragen wurden die allgemeinen Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem BU erfasst. Erfasst wurden positive wie negative Aspekte des BU und Wünsche der Lehrkräfte bezüglich der weiteren Ausübung. Tabelle 6-8 zeigen die kategorisierten Antworten.

Was Lehrkräften am bilingualen Unterricht gefällt	
Kategorie	Häufigkeit
<b>Die Intergration von Sprach- und Inhaltslernen</b>	<b>4</b>
<b>Perspektivwechsel (Interkulturalität)</b>	<b>4</b>
<b>Positive Reaktion der SuS</b>	<b>6</b>
- Freude der SuS	3
- Motivation der SuS	1
- Interesse der SuS	1
- Engagement der SuS	1
<b>Sachfachliche Vorteile</b>	<b>4</b>
- Kompetenzerwerb	3
- Sachfachliches Vokdabular	1
<b>Fremdsprachenerwerbsvorteile</b>	<b>14</b>
- Fremdsprache als Medium für authentische Inhalte	7
- Schneller Sprachzuwachs	4
- Sanktionsfreiheit auf Sprachanwendung	3
<b>Didaktisches Potential</b>	<b>4</b>
- Herausforderung	1
- Produktorientierung	1
- Vielseitigkeit	1
- Abwechslung	1

Tabelle 6: Positive Aspekte des bilingualen Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte

Tabelle 6 zeigt die positiven Seiten des bilingualen Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte. Gemäß der in Kapitel zwei diskutierten Literatur sind erwartete Antworten die Vorteile der Authentizität der Lerninhalte, die gesteigerte Fähigkeit zum Perspektivwechsel (Interkulturalität) und die erhöhte Motivation der Schüler. Die Antworten bestätigen die Erwartungen, gehen jedoch darüber hinaus. Neben der authentischen Möglichkeit zum Perspektivwechsel sind es vor allem die positiven Reaktionen der Schüler, die den Lehrkräften am BU gefallen (Abbildung 5). Der Kompetenzerwerb im Sachfach sowie der Erwerb des Fachvokabulars

„Die Freunde der Schüler, wenn sie merken, dass sie etwas können, vom dem sie dachten, sie können es nicht!“

Abbildung 5: Zitat einer Lehrkraft zu den positiven Aspekten des bilingualen Unterrichts

werden explizit hervorgehoben. Die positiven Auswirkungen beschränken sich jedoch nicht nur auf das Sachfach. Fast die Hälfte der Lehrkräfte (n=14) bemerkt positive Auswirkungen auch auf den Fremdsprachenerwerb, sei es schneller Lernzuwachs, Authentizität der Kommunikationssituation oder sanktionsfreie Räume zum Erproben der Sprache. Ferner ist zu beachten, dass die Lehrkräfte den BU nicht nur als Herausforderung für die Schüler beschreiben. Auch von den Lehrkräften selbst wird der BU als positive Herausforderung

wahrgenommen, die sie aufgrund der Vielseitigkeit, der Abwechslung vom Schulalltag und der Möglichkeit, ihre beiden Unterrichtsfächer zu miteinander zu kombinieren, schätzen. Änderungswünsche äußern die Lehrkräfte gegenüber schulorganisatorischer Rahmenbedingungen sowie der schulinternen Umsetzung des BU (Tabelle 7).

Was Lehrkräfte am bilingualen Unterricht gerne ändern würden	
<b>Erweitertes Angebot</b>	<b>6</b>
- Zusatzstunden im Anfangsunterricht	2
- Erweitertes Stundenkontingent	3
- Allgemein Angebot erweitern	1
<b>Schulorganisatorische Probleme</b>	<b>3</b>
- Dünne Personaldecke	1
- Weniger Einschränkungen durch Rahmenbedingungen	1
- Curriculum	1
<b>Schulinterne Probleme</b>	<b>11</b>
- Akzeptanz für bilingualen Unterricht (innerh. d. Kollegiums)	2
- Unterrichtszeitpunkt hin zum Vormittag	1
- Einrichtung einer bilingualen Klasse	2
- Früherer Beginn des bilingualen Unterrichts	1
- Mehr als ein Fach pro Schuljahr	1
- Eingangsvoraussetzungen	3
▪ Mindestnote ( hier: 2) in Englisch	1
▪ Keine „Vorsortierung“	1
▪ Mehr SuS die Möglichkeit geben	1
<b>Besseres und üppigeres Angebot an bilingualen Materialien</b>	<b>6</b>
<b>Studienfahrt</b>	<b>1</b>
<b>Keine Angabe</b>	<b>2</b>
Tabelle 7: Änderungswünsche von Lehrkräften bezüglich bilingualen Unterrichts	

Vor allem die schulinterne Gestaltung wird kritisiert (n=11). Dies ist insofern bemerkenswert, da nahezu jede Schule die Gestaltung individuell handhabt<sup>30</sup>. Ferner wünschen sich die Lehrkräfte mehr Akzeptanz für den BU innerhalb des Kollegiums. Bezüglich der Unterrichtsbedingungen stellt jede Lehrkraft individuelle Ansprüche und Vorlieben. So divergieren die Meinungen bezüglich der Auswahl der Schülerschaft im bilingualen Angebot. Eine Lehrkraft wünscht sich beispielsweise keine Vorsortierung und möchte am liebsten allen Schülern die bilinguale Unterrichtserfahrung ermöglichen, während die andere Lehrkraft eine „gute“<sup>31</sup> Leistung in Englisch als Bedingung für die Teilnahme voraussetzt, sozusagen eine Vorsortierung der teilnehmenden Schüler fordert. So divergieren die persönlichen Vorlieben, die Grundlage für die Kritik an den angewendeten Systemen der einzelnen Schulen ist. Dennoch wird mehrfach der Wunsch geäußert, insgesamt mehr Schülern eine bilinguale Ausbildung zu

<sup>30</sup> Siehe Kapitel 7.3

<sup>31</sup> Schulnote 2 auf dem Zeugnis

ermöglichen. Ein erweitertes Unterrichtsangebot, sei es über ein erhöhtes Stundenkontingent im Anfangsunterricht oder fortlaufend sowie eine Ausweitung des Angebots auf weitere Sachfächer werden mehrfach (n=8) gefordert <sup>32</sup>. Ferner bemängeln die Lehrkräfte das Angebot an bilingualen Unterrichtsmaterialien (n=6), obwohl das Angebot in den letzten Jahren bereits vergrößert wurde (Böwing 2013).

Entsprechend wünschen sich Lehrkräfte Materialien (n=4), die authentisch die Zielsprache verwenden (n=2) und für moderne Medien (active board) konzipiert sind (Tabelle 8). Besonders reizvoll sind für die Lehrkräfte auch Realisierung authentischer Lernumgebungen, die vom Regelunterricht gelöst sind (n=3). Hierzu zählen die Durchführung von Projekten, Planspielen oder der Besuch außerschulischer Lernorte. Vor allem aber der Kontakt mit Muttersprachlern (n=6), sei es im Ausland (n=4) oder im Klassenzimmer (n=2), z.B. über die neuen Medien (Skype) oder persönlichen Kontakt zu muttersprachlichen Gästen, ist ein häufiges Vorhaben der Lehrkräfte. Zwei Lehrkräfte wünschen sich ferner, BU in Klasse fünf bzw. sechs auszuprobieren.

Insgesamt zeigen die Antworten, dass die Lehrkräfte mit einer positiven Grundhaltung hinter dem Konzept des BU stehen und dessen positiven Aspekte zu schätzen wissen, wenn auch, unabhängig von der schulabhängig angewandten Praxis, individuelle Wünsche nach Veränderung bestehen.

Was Lehrkräfte im bilingualen Unterricht einmal ausprobieren würden	
<b>Unterrichtsangebot erweitern</b>	<b>6</b>
- Weitere Themen unterrichten	2
- Fachübergreifender Projektunterricht	1
- <b>Bili in Klasse 5/6</b>	<b>2</b>
- Abiturprüfungen	1
<b>Authentische Lernbegegnungen</b>	<b>9</b>
- Projekte /Außerschulisches Lernen/Planspiel	3
- <b>Kontakt mit Muttersprachlern</b>	<b>6</b>
○ Fieldtrips ins (englischsprachige) Ausland	3
○ Teilnahme an britischen Unterrichtsstunden	1
○ Skypekonferenzen	1
○ Native Speaker im Unterricht	1
<b>Besondere methodische/didaktische Arrangements</b>	<b>5</b>
- Moderne Medien mit entsprechendem Material	2
- Mehrsprachigkeit über Fachbegriffe	1
- Nutzung authentischer, englischsprachiger Materialien	2
<b>Andere</b>	<b>6</b>
- Weiß ich nicht	5
- Keine Wünsche (Ich mache schon alles)	1
Tabelle 8: Wünsche für bilingualen Unterricht	

<sup>32</sup> Eine Lehrkraft fasst diese Kritik unter dem Punkt der „dünnen Personaldecke“ zusammen.



Diese positive Einstellung der Lehrkräfte und ihr Engagement gegenüber dem BU spiegeln sich auch in dem Stellenwert wieder, den BU für sie hat (Abbildung 6). Alle Befragten gaben an, dass der Stellenwert für sie *hoch* (n=23), bzw. *sehr hoch* (n= 8) sei. Im Vergleich dazu wird der

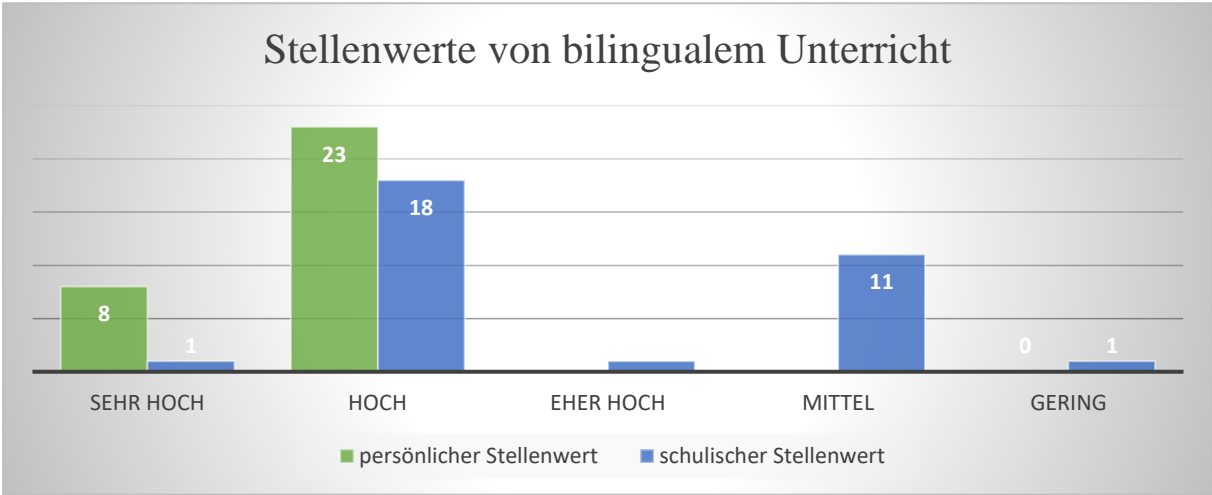


Abbildung 7: Stellenwert von bilinguaem Unterricht für die Lehrkräfte

Stellenwert des bilingualen Unterricht an der Schule geringer eingeschätzt, wobei der Modalwert ebenfalls einen *hohen* Stellenwert markiert (n=18), gefolgt von einem *mittleren* Stellenwert (n=11). *Sehr hohe* und *geringe* Stellenwerte an den Schulen sind hingegen selten (je n=1). Die Werte des persönlichen Stellenwertes decken sich mit der Einschätzung des Potentials des BU. Alle Lehrkräfte geben an, dass der BU definitiv zum Sprachenerwerb beiträgt (Tabelle 9). In Bezug auf das Sachfach sind sich die Lehrkräfte ebenfalls einig, dass die Sachfachkompetenz der Schüler der der monolingualen Schüler entspricht und der BU keine fachlichen Inhalte vernachlässigt (Abbildung 7).

Trägt der bilinguale Unterricht zum Fremdsprachenerwerb bei?	
Grad der Zustimmung	Anzahl (%)
Trifft voll zu	17 (54,8%)
Trifft zu	14 (45,2%)
Trifft nicht zu	0
Trifft überhaupt nicht zu	0

Tabelle 9: Lehrkräfteeinschätzung zum Beitrag des BU zum Fremdsprachenerwerb

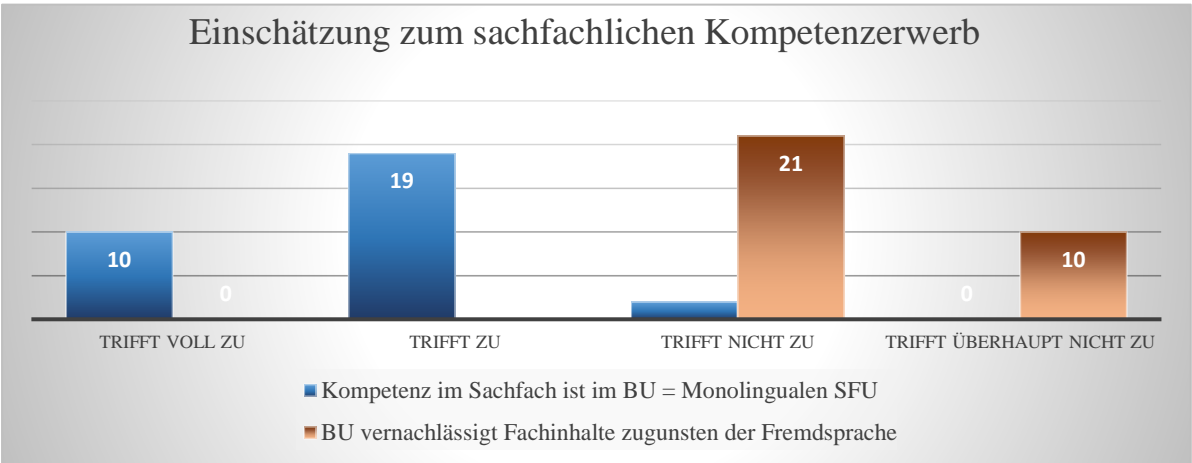


Abbildung 6: Einschätzung der Lehrkräfte zum sachfachlichem Kompetenzerwerb im BU im Vergleich zum klassischen Fremdsprachenunterricht

#### 4.1.3) Bilingualer Unterricht ab Klasse fünf – aus Sicht der Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte zu BU ab Klasse fünf gegeben. Es wird noch einmal darauf hingewiesen, dass alle Befragten bisher keine Erfahrung mit BU ab Klasse fünf haben (Abbildung 8), sodass die folgenden Ergebnisse nicht praxiserprobt sind und auf bisheriger Berufserfahrung und fachlichem Ermessen beruhen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den allgemeinen Anforderungen der Lehrkräfte an gelungenen BU in Klasse fünf (4.1.3.1), dem sprachlichen Potenzial (4.1.3.2) sowie der Bereitswilligkeit, BU ab Klasse fünf auszuprobieren (4.1.3.3), vorgestellt.

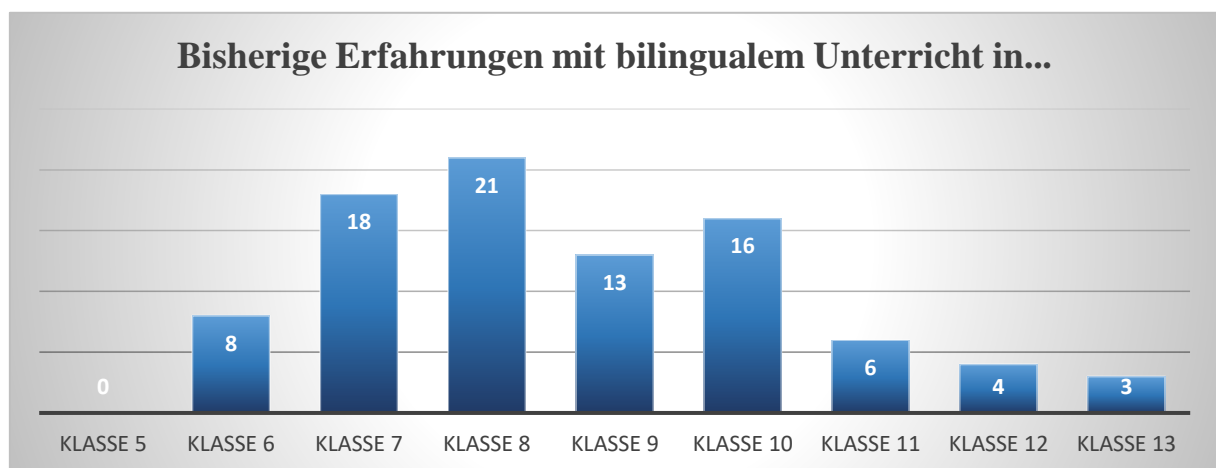


Abbildung 8: Bisherige Erfahrung in bilinguaem Unterricht nach Klassenstufen

##### 4.1.3.1) Allgemeine Anforderungen an den bilingualen Unterricht ab Klasse fünf

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Anforderungen zu spezifizieren, damit BU in Klasse fünf umgesetzt werden kann (Abbildung 9). Dazu sollten sie hierarchisch auflisten, welche der vorformulierten Anforderungen sie an das Gelingen von BU ab Klasse fünf knüpfen, und ggf. eigene Ergänzungen vornehmen. In einem zweiten Schritt sollten die Lehrkräfte angeben, welche Herausforderungen sie bei der Umsetzungen erwarten (Abbildung 10).

Abbildung 9 zeigt die Verteilung der Anforderungen. Die beiden wichtigsten Bedingungen für erfolgreichen bilingualen Unterricht in Klasse fünf sehen die Lehrkräfte in dem Einsatz *qualifizierter Lehrkräfte* (n=24) und der Verwendung *geeigneter Materialien* (n=23). Ebenfalls als wichtig erachten die Lehrkräfte das *sprachliche Vorwissen der Schüler* (n=16), die *passende Methodik* (n=15), *geringe Klassengrößen* (n=13) sowie eine *passende Thematik* (n = 12) und ein *didaktisches Gesamtkonzept* (n = 12). Weniger bedenklich, wenn auch nennenswert, wird die notwendige *Entwicklung eines Curriculums* (n = 13), die verschiedenen *Sprachniveaus* der Schüler sowie *die Integration in das schulische System* (n = 9) gesehen. Als weniger wichtig

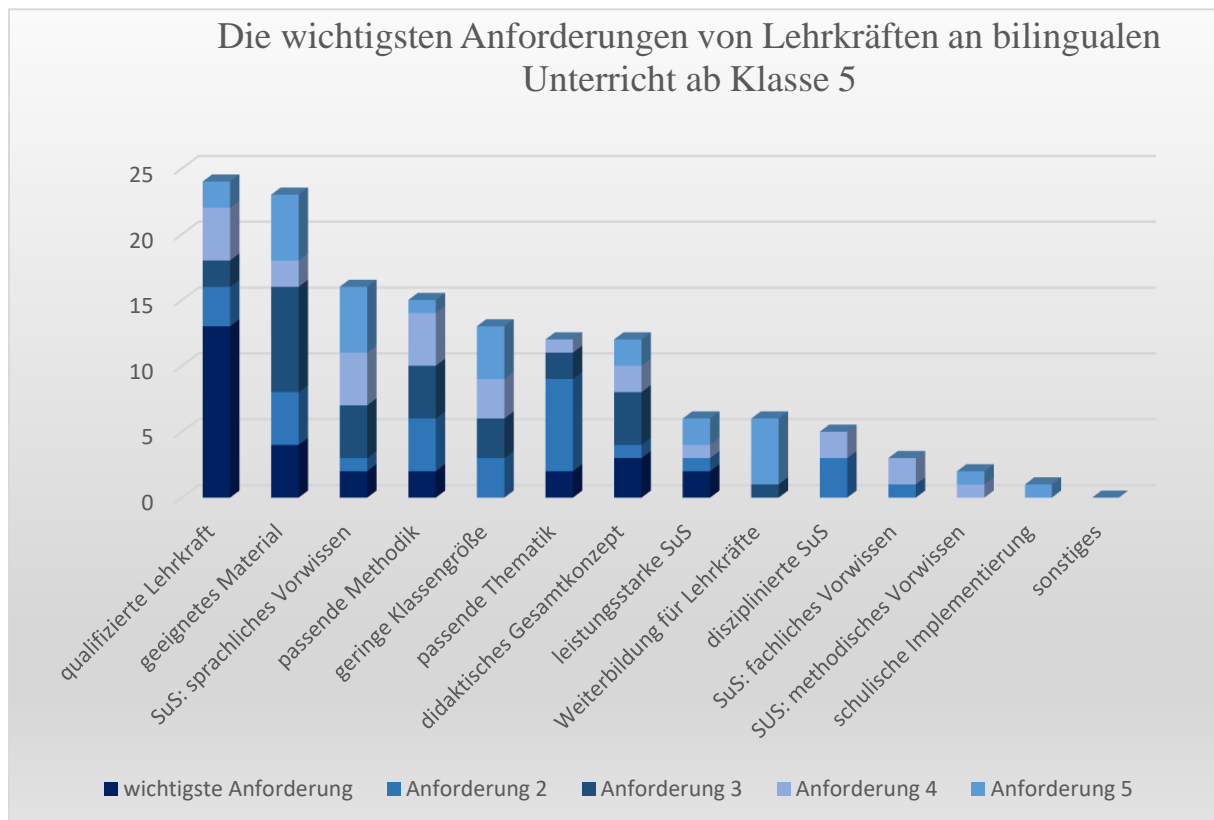


Abbildung 10: Anforderungen der Lehrkräfte an bilingualen Unterricht ab Klasse 5

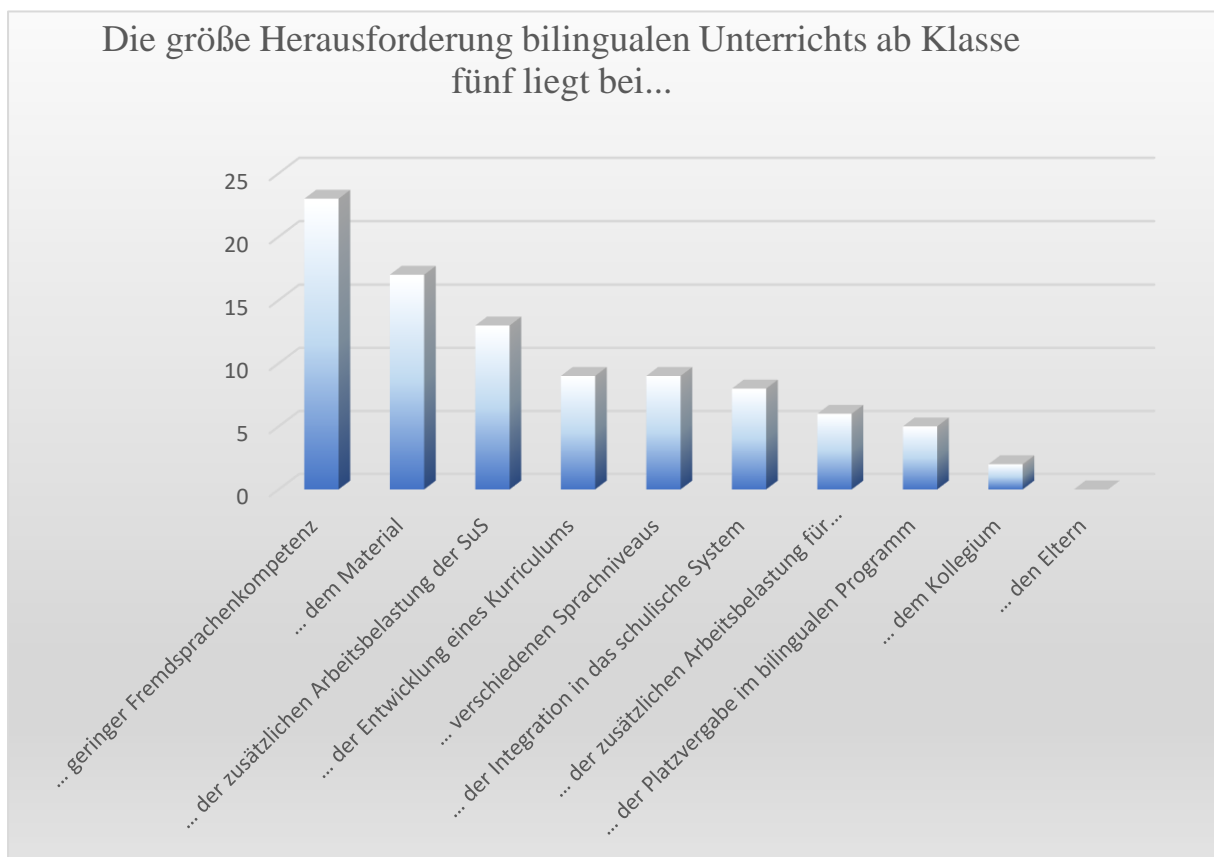


Abbildung 9: Antizipierte Herausforderungen für bilingualen Unterricht ab Klasse fünf

werden hingegen eine *schulische Implementierung* (n=1) und *methodisches* (n=2) oder *fachliches* (n=3) *Vorwissen der Schüler* angeführt. Als größte Herausforderung (Abbildung 10) wird eine *geringe Fremdsprachenkompetenz, antizipiert* (n=23). Ebenfalls kritisch wird die bereits angesprochene *Versorgung mit geeigneten Materialien* gesehen (n=17) und die *zusätzliche Arbeitsbelastung der Schüler* aufgeführt. Die *passende Methodik* sowie *qualifizierte Lehrkräfte* wurde als vierte Herausforderung am häufigsten aufgeführt; und als fünfte Herausforderung wurden *geeignete Materialien*, das *unterschiedliche sprachliches Vorwissen* und *Weiterbildung der Lehrkräfte* genannt. Hingegen wird die *Platzvergabe im bilingualen Programm* (n = 5) als eher unproblematisch eingeschätzt, spielt aber auch eine zu berücksichtigende Rolle. Die geringste Herausforderung sehen die Lehrkräfte bei dem *Kollegium* (n = 2) und den *Eltern* (n = 0).

Trotz der gering antizipierten *zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte* (n = 6) ist zu erwarten, dass die Förderung der Sprachkompetenz und die Entwicklung geeigneter Materialien zusätzliche Arbeitsbelastungen für die Lehrkräfte darstellen werden. Vor dem Hintergrund der ohnehin hohen Belastung und der Summe der antizipierten Herausforderungen muss die Frage aufgeworfen werden, in wie weit der BU ab Klasse fünf diese Mühen rechtfertigt, sprich, der Lernertrag in der Fremdsprache überhaupt zu erwarten ist. Hierzu wurde ein Meinungsbild der Lehrkräfte erfasst, welches ausgewählte Aspekte der Voraussetzungen und möglichen Vorteile abdeckt, die für den Spracherwerb durch BU ab Klasse fünf zu erwarten sind.

#### 4.1.3.2) Das sprachliche Potential bilingualen Unterrichts in Klasse fünf

Es wurde bereits angedeutet, dass die Lehrkräfte die Fremdsprache als besondere Herausforderung aber auch als positiven Effekt des BU sehen. Im Folgenden werden die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Unterstützung, welche der BU für den Fremdsprachenunterricht leisten kann, sowie die Anforderungen an das sprachliche Niveau der Schüler näher beschrieben.

Das größte Potential für die Unterstützungsbereiche des bilingualen Unterrichts für den Fremdsprachenunterricht sehen 90,3% der Lehrkräfte (n = 28) bei der *Erweiterung des Wortschatzes* (Abb. 11). Dicht folgen Einschätzungen zu den positiven Effekten für die *rezeptiven Kompetenzen*, d.h. Hör-/Hör-Seh-Verstehen und Leseverstehen, und die *produktiven Kompetenzen*, d.h. Sprech- und Schreibkompetenz, mit jeweils 71% (n=22). Einen deutlichen Gewinn sehen 58,1% der Lehrkräfte auch bei dem Zuwachs der *interkulturellen Kompetenzen* und allgemein *erhöhter Sprachsensibilität* (je n = 18). Nur wenig Potential sehen die Lehrkräfte bei der *Entwicklung der Grammatikkenntnisse* (9,7%; n=3) und dem *Training von Lernmethoden* (16,1%; n=5). Damit schätzen die Lehrkräfte den bilingualen Unterricht so ein,

### Unterstützungsbereiche des bilingualen Unterrichts für den Fremdsprachenunterricht

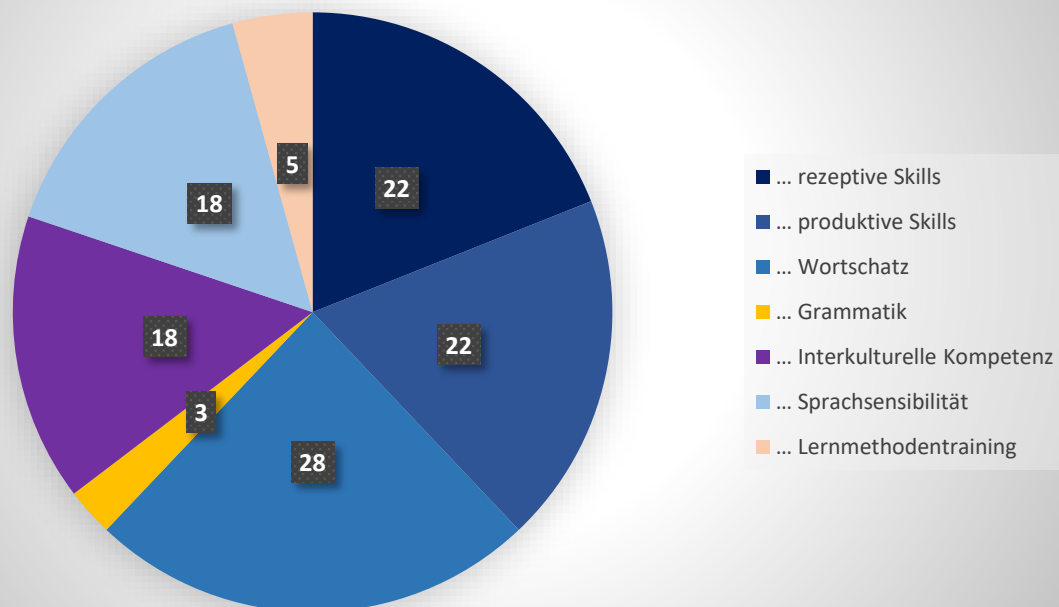


Abbildung 12: Einschätzungen der Lehrkräfte der Unterstützungsbereiche des bilingualen Unterrichts für den Fremdsprachenunterricht

### Unterstützungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts für den bilingualen Unterricht

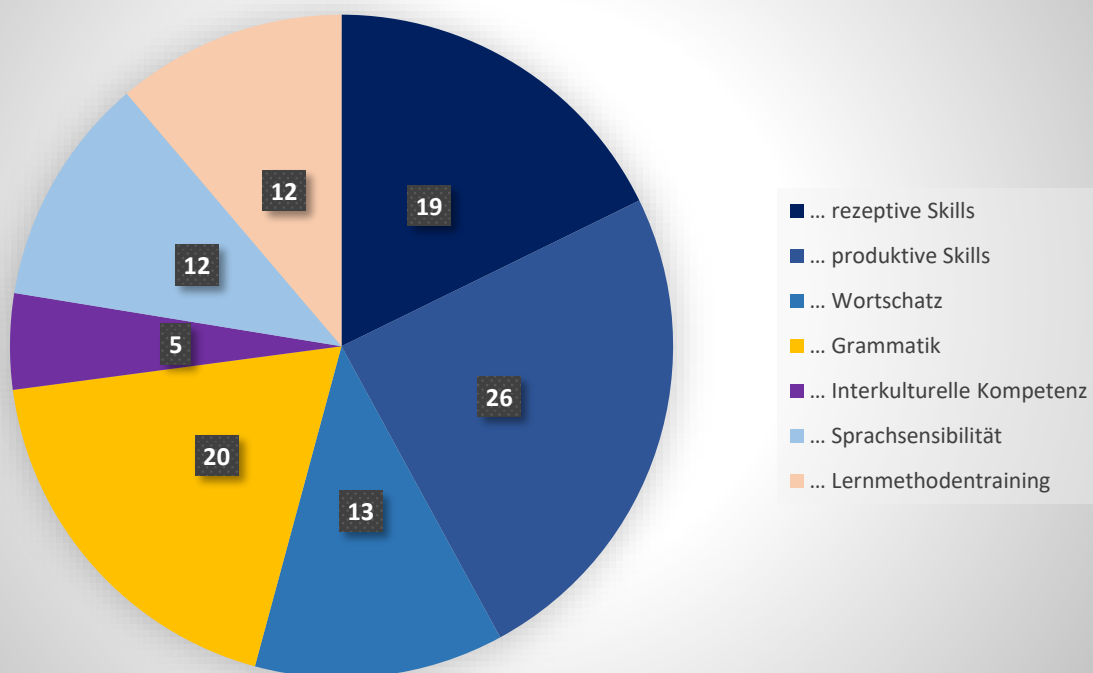


Abbildung 12: Einschätzungen der Lehrkräfte der Unterstützungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts für den bilingualen Unterricht

dass er einen positiven Beitrag zum modernen Fremdsprachenunterricht<sup>33</sup> leisten kann. „Im Englischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit das übergeordnete Ziel. Erfolgreiches sprachliches Handeln umfasst die Fähigkeit zur Rezeption, Interaktion und Produktion“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 7).

In umgekehrter Betrachtungsweise fällt die Gewichtung andersartig aus (Abb. 12). Laut der Befragten kann der fremdsprachliche Unterricht den bilingualen Unterricht vor allem durch das Trainieren der *produktiven Fertigkeiten* unterstützen (83,9%; n=26). Auch die *Erarbeitung der Grammatik* geben 64,5% (n=20) als mögliche Unterstützungsmöglichkeit an. 61,3% (n=19) nennen die *rezeptiven Skills*. Weniger Unterstützungspotential sehen die Lehrkräfte im *Wortschatz* (n=13; 41,9%), der *Sprachsensibilität* und dem *Lernmethodentraining* (je n=12; je 38,7%), sowie der *Ausbildung interkultureller Kompetenzen* (n=5; 16,1%).

Mögliche Gründe für die unterschiedliche Gewichtung könnte die Orientierung des BU an den Curricula der jeweiligen Sachfächer liegen. Da die Fächer verschiedene Anforderungen stellen und verschiedene Kompetenzen trainieren, ist der Anspruch an die z.B. die Lernmethoden unterschiedlich. Gemeinsamkeit ist jedoch die Verwendung der Zielsprache, sodass der Fremdsprachenunterricht vor allem durch die Bereitstellung der geeigneten Kompetenzen und sprachlicher Mittel (Wortschatz & Grammatik) das Werkzeug für den bilingualen Sachfachunterricht zur Seite stellt. Umgekehrt ist jedoch offenkundig, dass der BU eine Bereicherung für den modernen Fremdsprachenunterricht darstellt, sei es auf produktiver, rezeptiver oder interpersoneller Ebene. Die Lehrkräfte benennen in dem Bezug zwischen BU und dem Fremdsprachenunterricht ein reziprokes Verhältnis, welches das Potential des BU für den allgemeinen Lernzuwachs in der Fremdsprache zum Ausdruck bringt.

Als wesentlicher Bestandteil der Kommunikation im Unterricht sind die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler und die Anforderungen der Lehrkräfte an selbige von zentraler Bedeutung. Die Meinungen, welcher Kenntnisstand jedoch notwendig ist, um mit dem bilingualen Sachfachunterricht zu beginnen, divergieren (Abbildung 13).

Ein Großteil der Lehrkräfte stimmt darüber ein, dass nur geringe Sprachkenntnisse notwendig sind, um mit BU zu beginnen (n=18). Über den Zeitpunkt, zu dem diese Sprachkenntnisse jedoch erreicht sind, teilen die Lehrkräfte ein differenzierteres Meinungsbild (Abbildung 14).

---

<sup>33</sup> Im CLIL Compendium werden *Interkulturelle Kompetenz (ICC)*, die *Vorbereitung auf Internationalisierung* und *Multiperspektivität* sogar als zentrale Aspekte bilingualen Unterrichts genannt (Dalton-Puffer to appear: 3).

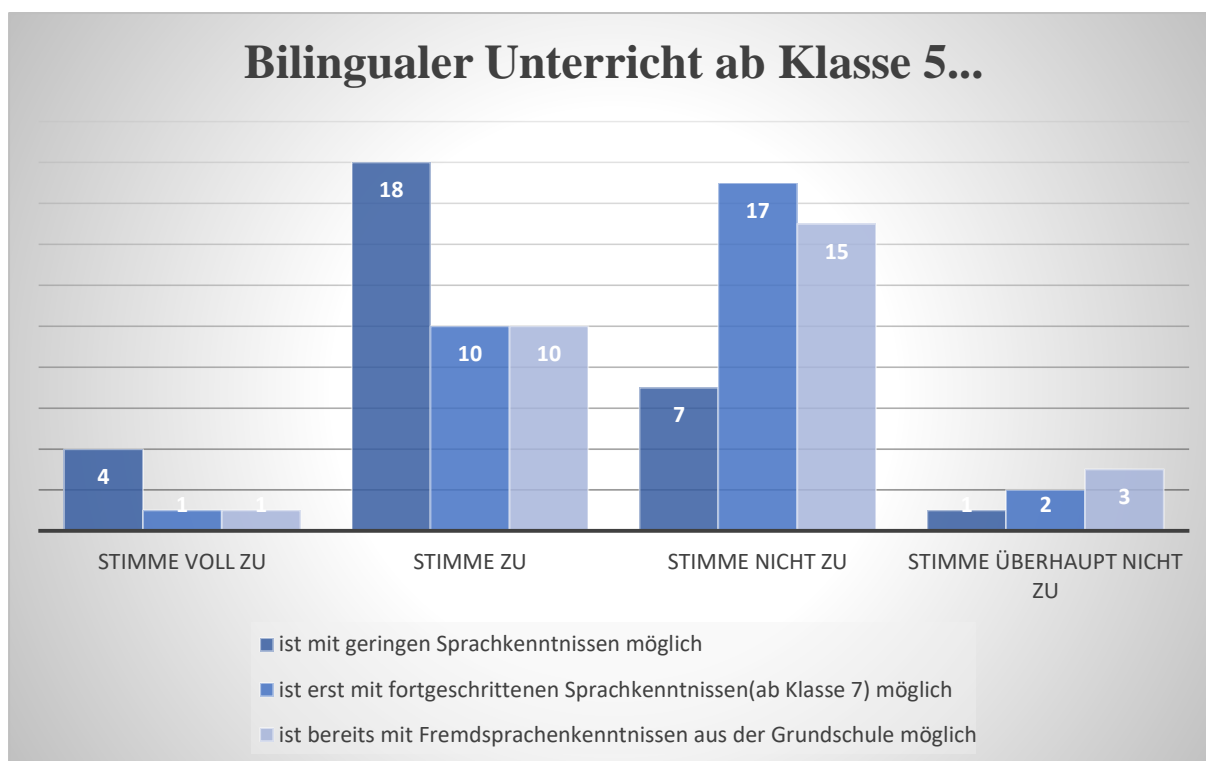


Abbildung 14: Sprachliche Anforderungen und Potentiale für bilingualen Unterricht ab Klasse fünf

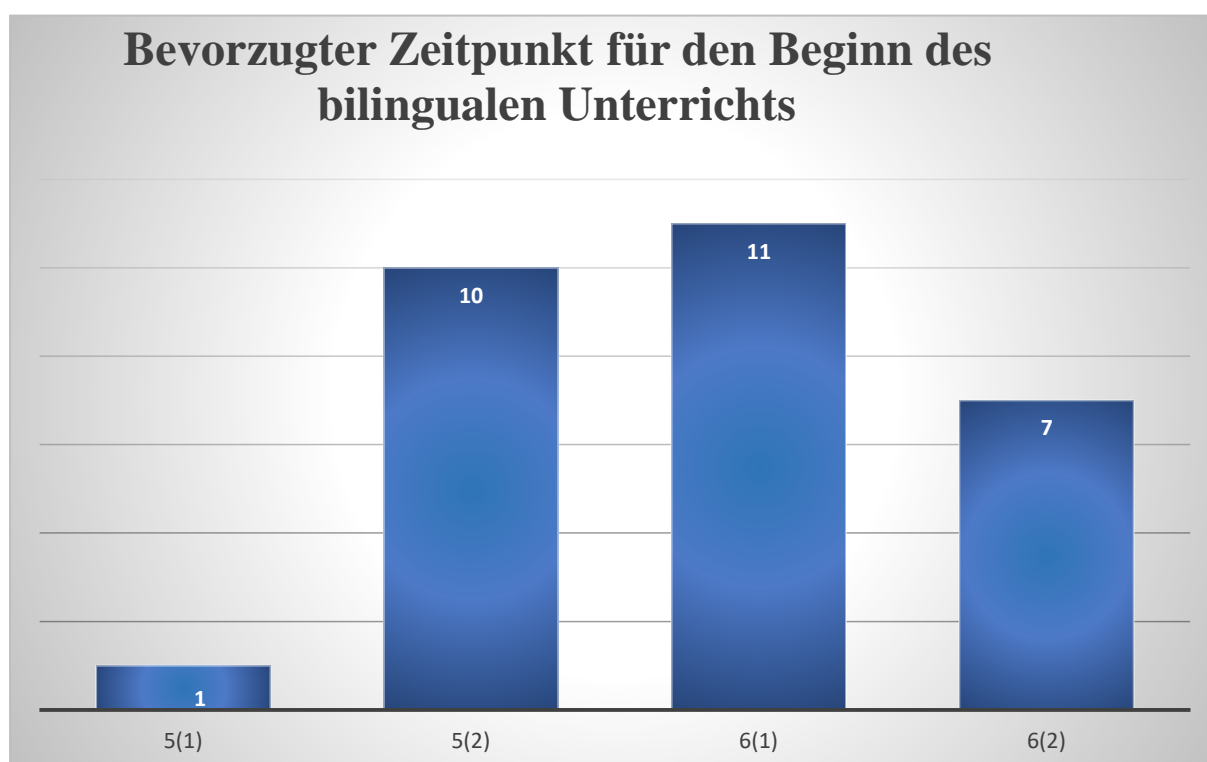


Abbildung 13: Bevorzugter Zeitpunkt für den Beginn des bilingualen Unterrichts

Abbildung 13 zeigt, dass fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte (n=15 von 31) nicht mit der Prämisse übereinstimmt, dass bereits die Sprachkenntnisse aus der Grundschule ausreichen, um mit Erfolg am BU in Klasse fünf teilzunehmen. Ein Drittel der Befragten (n=10) hingegen

stimmt dieser Prämisse zu.<sup>34</sup> Die Mehrheit der Lehrkräfte widerspricht jedoch der kontrastiv formulierten Prämisse, dass erst das Sprachniveau ab Klasse 7 notwendig für die Teilnahme am bilingualen Unterricht sei (n=17(+2)). Damit geben knapp zwei Drittel der Lehrkräfte an, dass entgegen der derzeit am häufigsten angewendeten Praxis der bilinguale Unterricht um bis zu ein Jahr früher eingeführt werden könnte. Vielmehr verdeutlicht Abbildung 14, dass der Großteil der Lehrkräfte den bilingualen Unterricht zu Beginn von Klasse 6 (n=11; 35,5%) oder ab dem 2. Halbjahr in Klasse 5 (n=10; 32,3%) beginnen würde. Dem gegenüber steht der kleinere Anteil, der bilingualen Unterricht direkt ab dem Beginn der fünften Klasse bevorzugen würde (n = 1; 3,2%), bzw. der den Beginn nur marginal nach vorne verlegen würde (n = 7; 22,6%). Zwei Lehrkräfte haben keine Antwort gegeben.

Dies bedeutet, dass zwei Drittel der befragten Lehrkräfte es für möglich halten, den Beginn des bilingualen Unterrichts entgegen gängiger Praxis um ein bis anderthalb Jahre vorzuverlegen.

Tabelle 10 führt die Gründe der Lehrkräfte auf, BU ab Klasse fünf oder sechs zum ersten oder zweiten Halbjahr beginnen zu wollen. Wenn auch der jeweilige Zeitpunkt variiert, ähneln sich

<b>Begründungen der Lehrkräfte für den bevorzugten Zeitpunkt, mit bilingualem Unterricht zu beginnen</b>
<b>Begründung für bilingualen Unterricht ab Klasse 5, 1. Halbjahr</b>
„Ich denke, dass man die Inhalte auch für Fünftklässler angemessen aufbereiten kann.“
<b>Begründung für bilingualen Unterricht ab Klasse 5, 2. Halbjahr</b>
„Schüler sollten zumindest ansatzweise ähnliche Vorkenntnisse in der Fremdsprache haben, das ist derzeit nach der Grundschule überhaupt nicht gegeben“
„Durch die Freigabe des Elternwillens sind die Lerngruppen so heterogen, dass sie sich erst ‚finden‘ müssen.“
„SuS sind dann in der Schule ‚angekommen‘ und ggf. bereit für etwas Neues.“ (#28)
„In Klasse 5 benötigen viele SuS zunächst etwas Zeit, sich an der neuen Schule zu orientieren“ (#30)
<b>Begründung für bilingualen Unterricht ab Klasse 6, 1. Halbjahr</b>
„Kenntnisse aus den GS zu unterschiedlich; einheitliche Lernbasis muss in Kl. 5 geschaffen werden, Übergang von Kl. 4 → 5 eine große Herausforderung für SuS“
„Nach einem Schuljahr sind die sprachlichen Kenntnisse am ehesten hinreichend“
„Grundstock an engl. Vorwissen muss vorhanden sein“
„Angesommen i. neuer Schule, Erweiterung d. Vokabulars, past tense“
„S sollten erst einmal im Fach Sprache Englisch u. Geschichte bzw. Erdkunde o.ä. Fuß fassen.“
„Die SuS kommen aus verschiedenen Schulen und müssen erstmal auf ein Niveau gebracht werden (#24)
„Den SuS ist in Klasse 5 das Fach Geschichte noch unbekannt und sie haben häufig noch Schwierigkeiten sich in Deutsch auszudrücken. Das sollten sie aber auch lernen.“ (#30)
<b>Begründung für bilingualen Unterricht ab Klasse 6, 2. Halbjahr</b>
„Fachliches Lernen könnte durch die erhöhte Spracharbeit zu kurz kommen“
„Früher wäre zu schwer. Die SuS würden sich die Vokabeln/Fakten nicht merken können → Fossilierung möglich“ (#22)
„Grundlegende grammatikalische Strukturen müssen vorhanden sein (#25)

Tabelle 10: Begründungen für den Zeitpunkt des Beginns des bilingualen Unterrichts

<sup>34</sup> Diese Einschätzung mag aus der in Kapitel 2 beschriebenen Heterogenität des in Grundschulen erteilten Englischunterrichts und damit dem heterogenen Leistungsstand der Schüler liegen.



die Begründungen der Lehrkräfte zu ihrer Wahl. Als häufige Begründung für einen Start ab Klasse fünf im zweiten Halbjahr wird die Notwendigkeit einer ersten *Orientierung an der neuen Schule* genannt (n=6). Als die meist genannte Begründung für den Beginn ab Klasse sechs wird das Argument *einheitliche und ausreichende Vorkenntnisse in der Fremdsprache* genannt (n=8). Als kritischer Meilenstein im Erwerbsprozess wird von zwei Lehrkräften das *past tense* genannt, welches z.B. für Experimente (Erdkunde, Chemie) oder chronologische Abfolgen (Geschichte) benötigt wird und deshalb für den sachfachlichen Lernertrag essentiell sind.

Bei Frage, ob bilinguale Module den fremdsprachlichen Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule (*fremdsprachlicher Übergang*) unterstützen können, teilt sich die Meinung der befragten Lehrkräfte ebenfalls. Insgesamt teilt sich das Meinungsbild glatt (je 0=15), wobei die Befürworter weniger extreme Positionen (*stimme voll zu*: n=1) haben als die Gegenstimmen (*stimme überhaupt nicht zu*: n=3).

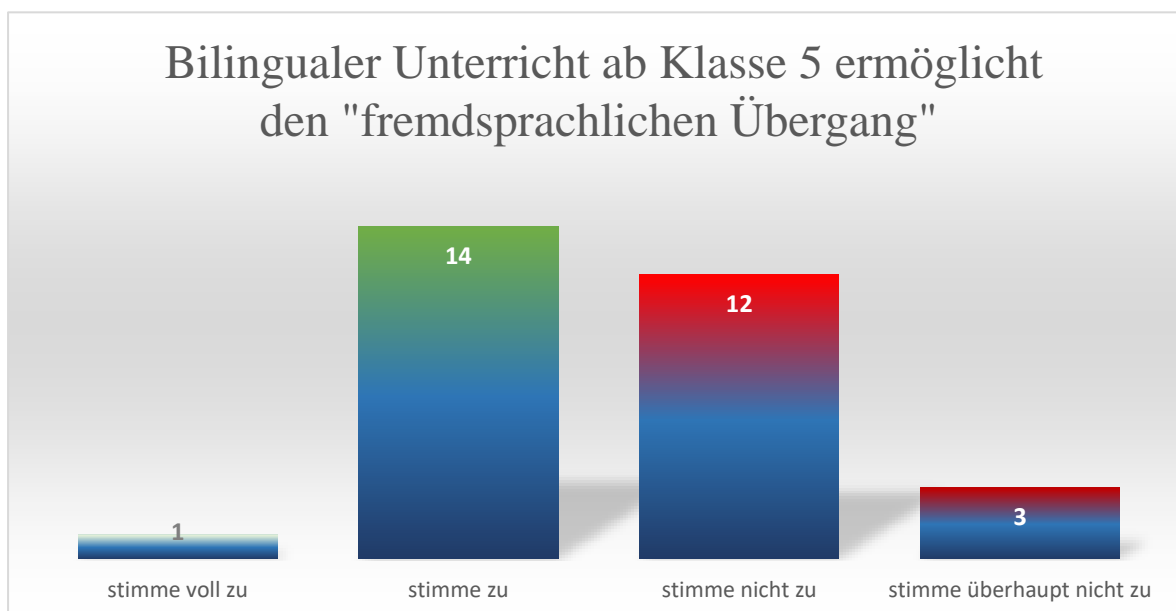


Abbildung 15: Bilingualer Unterricht in Klasse fünf zur Gestaltung des fremdsprachlichen Übergangs?

Die Ergebnisse zeigen, dass es unter den Lehrkräften die Befürworter und die Gegenstreiter bezüglich bilingualen Unterrichts ab Klasse fünf gibt. Dennoch belegen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte sich der positiven Effekte des bilingualen Unterrichts bewusst sind, explizit in der Erweiterung des Wortschatzes, der Verbesserung der rezeptiven und produktiven Kompetenzen, der Interkulturalität und der gesteigerten Sprachsensibilität.

Eine Vorverlegung des Beginns des bilingualen Unterrichts um ein bis anderthalb Jahre wird von zwei Dritteln der Befragten für möglich halten.

#### 4.1.3.3) Würden Sie früher bilingual unterrichten?

In Kapitel 4.1.3.2 wurden die sprachlichen Vorteile, die bilingualer Unterricht ab Klasse fünf bieten könnte, klar benannt. Offen bleibt die Frage, ob die Lehrkräfte den Unterrichtsversuch wagen würden, und wenn ja, in welchen Rahmenbedingungen (Abbildungen 16, 17 und 18).

Als bevorzugtes inhaltliches Format geben die Lehrkräfte an, eher fachspezifisch (65%) statt fachübergreifend (35%) unterrichten zu wollen. Als zeitliches Format bevorzugen Lehrkräfte eine freiwillige AG (73%) gegenüber Modulen (27%). Demnach würden die Lehrkräfte z.B. eine AG mit zusätzlichen Stunden eines Sachfaches, z.B. Geschichte bilingual, anbieten (Abbildung 16).

Bezüglich der Lerngruppe sind die Lehrkräfte, wie bereits in Kapitel 4.1.2 diskutiert, uneins (Abbildung 17). Zwölf Befragte stimmen zu, dass die Einführung von BU in Klasse fünf zu hohem Druck auf die Schüler auslösen kann, 17 stimmen dem nicht zu, drei Teilnehmer enthalten sich. Dennoch stimmt der Großteil ( $n=18$ ) darüber ein, dass BU nicht nur für leistungsstarke Schüler angeboten werden kann. Zunächst widersprüchlich mag die darauf folgende Einschätzung, ob bilingualer Unterricht für alle Schüler verpflichtend eingeführt werden sollte, wirken. Hier spricht sich der Großteil der Lehrkräfte dagegen aus ( $n=25$ ), hiervon 17 sogar deutlich. Die paradoxen Ergebnisse zeigen, dass für den bilingualen Unterricht keine absoluten oder stark polarisierten Modelle angeboten werden sollten. Zudem zeigen sie, dass auch persönliche Vorlieben der Lehrkräfte eine Rolle bei der Realisierung spielen, oder an andere Bedingungen geknüpft sind, z.B. eine erhöhte Lernzeit, damit auch die leistungsschwächeren Schüler am Unterricht teilnehmen können.

Bei dieser Einschätzung liegt die Möglichkeit zur Differenzierung nahe (Abb. 18). 58% der Lehrkräfte bestätigen die Vermutung, dass über bilingualen Unterricht eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung besteht, während 42% dieser Ansicht nicht (36%) bzw. absolut nicht (6%) zustimmen. Dasselbe Meinungsbild ergibt sich zu der Frage, ob über den BU differente Sprachniveaus der Schüler, wie sie z.B. beim Übergang aus der Primar- in die Sekundarstufe häufig vorherrschen, aufzufangen. Bei einer Enthaltung spricht sich genau eine Hälfte zuversichtlich bezüglich der Differenzierungseignung aus, die andere dagegen. Insgesamt teilt sich die Testgruppe der befragten Lehrkräfte auch hier in zwei Lager. Zu bemerken ist jedoch, dass nur eine signifikante Korrelation zwischen der Einschätzung und der Erfahrung mit bilinguaalem Unterricht besteht. Je größer die Berufserfahrung, desto mehr stimmten die befragten Lehrkräfte der Annahme zu, dass bilingualer Unterricht erst mit den Fremdsprachenkenntnissen ab Klasse sieben gelingen kann.

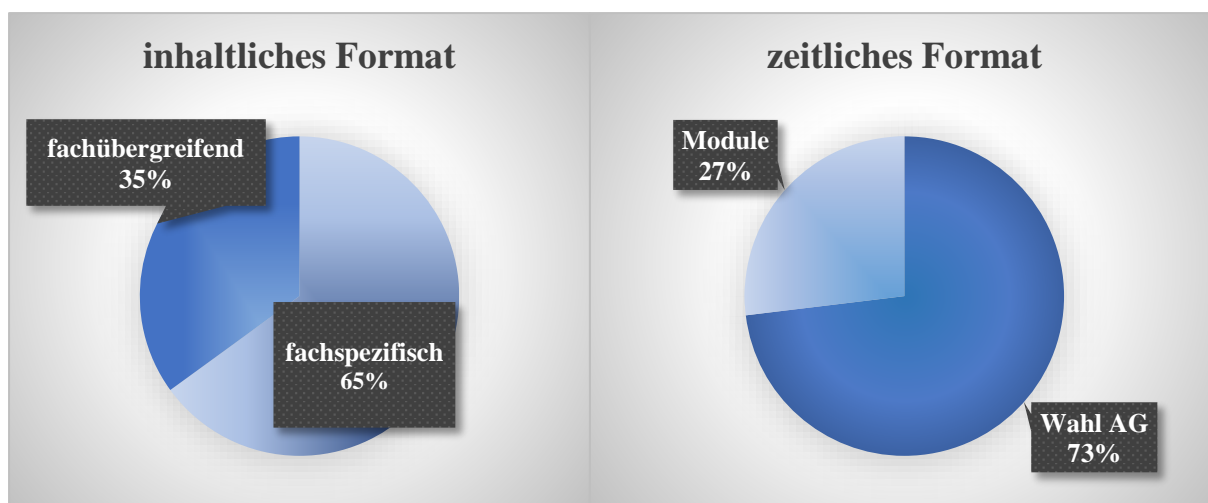


Abbildung 16: Bevorzugtes Lehrformat, inhaltlich und zeitlich.

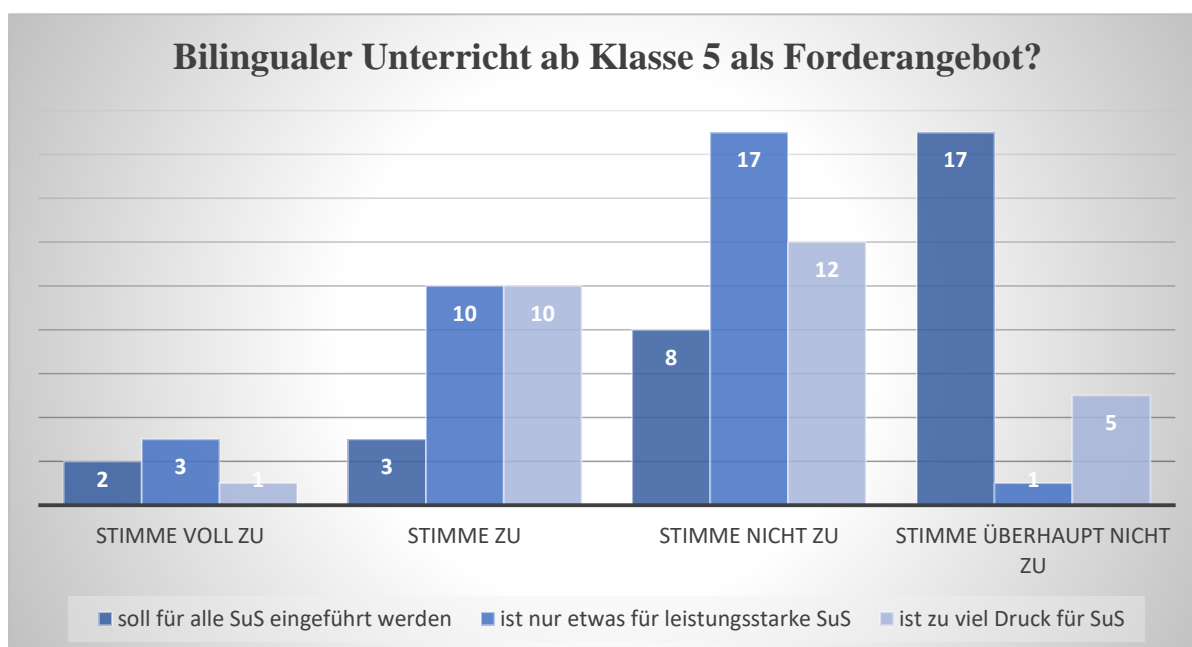


Abbildung 17: Bilingualer Unterricht ab Klasse 5: Welche Schüler sollen teilnehmen dürfen?

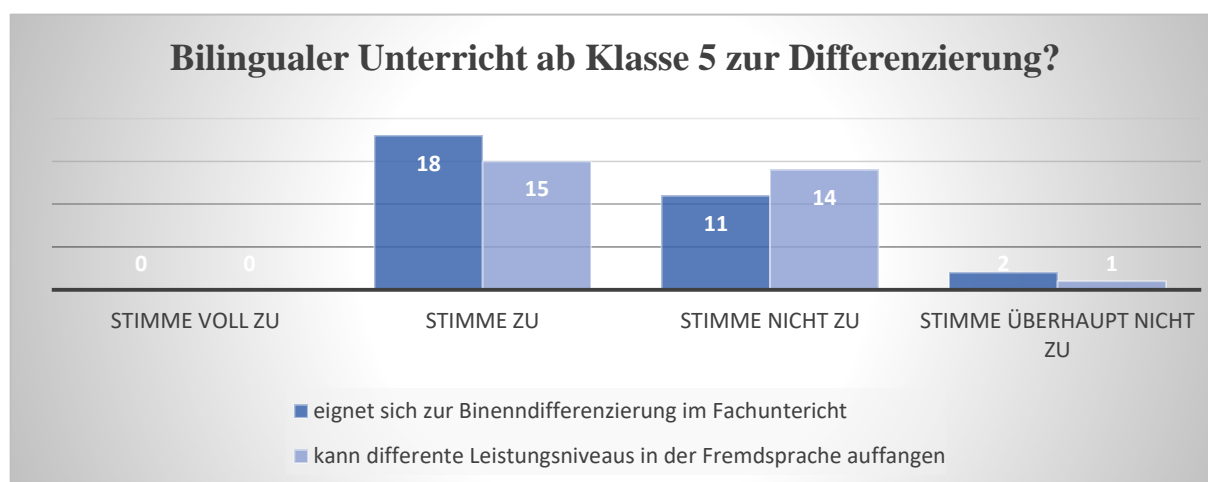


Abbildung 18: BU ab Klasse fünf als Möglichkeit der Differenzierung?

.Diese Korrelation besteht, wenn auch schwach, sowohl für die allgemeine Berufserfahrung ( $r = 0,445$ ) als auch die Erfahrung mit bilinguaem Unterricht ( $r = 0,359$ ). Beide Korrelation sind auf dem Niveau von 0,05 (zweiseitig) Signifikant. Diese Einschätzung muss näher untersucht werden. Aufgrund ihrer Berufserfahrung können diese Lehrkräfte einschätzen, was mit den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler ab Klasse sieben möglich ist. Dennoch haben, wie in Abbildung 8 gezeigt, auch diese Lehrkräfte keine Erfahrung mit bilinguaem Unterricht in Klasse fünf.

Als besonders geeignete Fächer schätzen die Lehrkräfte Erdkunde ( $n=27$ ) vor Sport ( $n=21$ ) und Geschichte ( $n=20$ ) ein, womit sie die „klassischen Bili-Fächer“ nennen (Abb. 19) Nur wenige schätzen abstrakte Fächer wie Physik, Mathematik oder Philosophie als geeignet ein.

Als geeignete Themen<sup>35</sup> werden – entsprechend der Fächerwahl – wie Topographie ( $n=16$ ), Vulkanismus ( $n=15$ ) und Stadt-Umland-Beziehungen aus dem Bereich Erdkunde und Römer/Griechen und Steinzeit ( $n=14$ ) aus dem Bereich Geschichte gewählt. Doch auch Basketball ( $n=12$ ) und Instrumententypen ( $n=10$ ) werden von den Lehrkräften eher als geeignete Themengebiete eingeschätzt (Abbildung 20).

Die Lehrkräfte führen übereinstimmende Gründe für ihre Wahl an, wie z.B. *Handlungsorientierung*, wie sie z.B. in den Fächern Sport, Kunst und Musik gegeben ist, da hier eine konkrete Handlung (z.B. den Ball *prellen*, den Ball *werfen*, den Ball *passen*) die Sprachhandlung der Lehrkraft unterstützen kann und das Unterrichtsgeschehen nicht allein vom Sprachgebrauch abhängig ist. Dies nimmt auch den Druck von den Schülern, da selten die Notwendigkeit zur Sprachproduktion gegeben ist und der Fokus zunächst auf dem Hör-/Hör-Sehverstehen liegt. Auch hohe *Anschaulichkeit* halten die Lehrkräfte für geeignet. Dazu zählen diverse visuelle Materialien, z.B. Karten und Diagramme, die eine geringe Textlastigkeit und dadurch eine sprachliche Entlastung bieten. Als beispielhafte Fächer werden Geschichte, Erdkunde und Biologie genannt. Ferner halten die Lehrkräfte Fächer bzw. Themen für geeignet, wenn das *Fachvokabular relativ bekannt* ist, sei es durch lateinische Wurzeln oder *Bezüge zur Lebenswelt*. Auch *authentische Anlässe*, *Interkulturalität* in den Unterricht einzubeziehen sind für die Lehrer ein Faktor für die Eignung. Es wird jedoch auch hervorgehoben, dass der Erfolg nicht in der Auswahl des Themas, sondern in der *altersangemessenen Aufbereitung* liegt.

---

<sup>35</sup> Die Themengebiete wurden aus den Kerncurricula der jeweiligen Sachfächer entnommen und stellen somit eine Auswahl der unterrichteten Themengebiete in Klasse fünf und sechs dar.

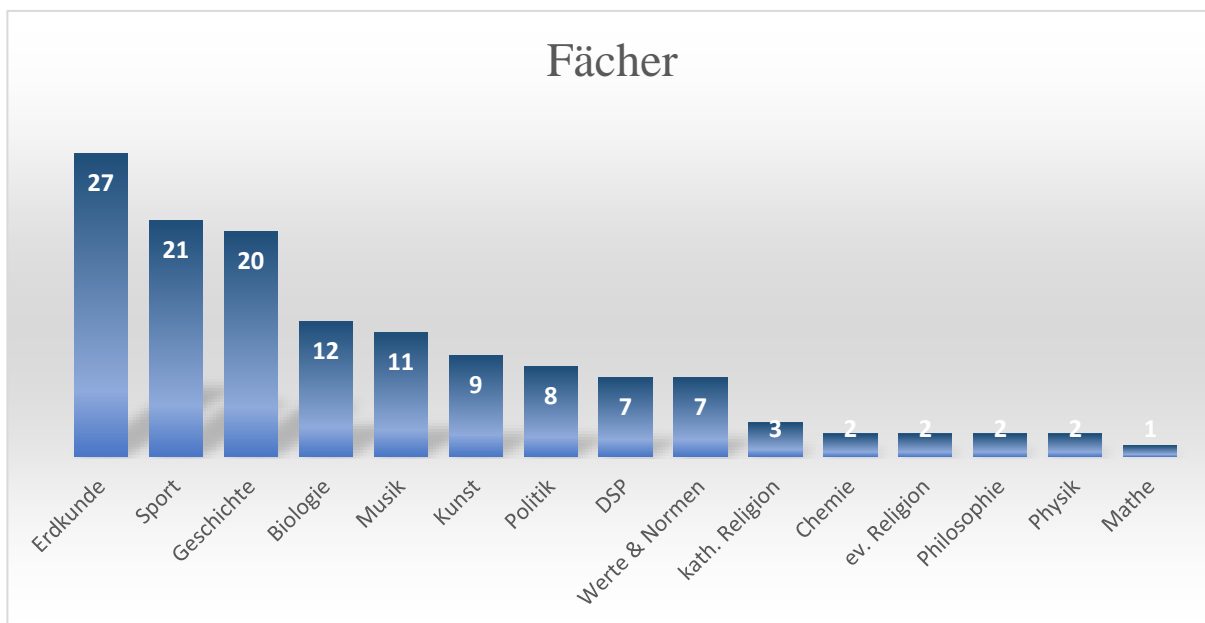


Abbildung 20: Geeignete Fächer für bilingualen Unterricht ab Klasse 5

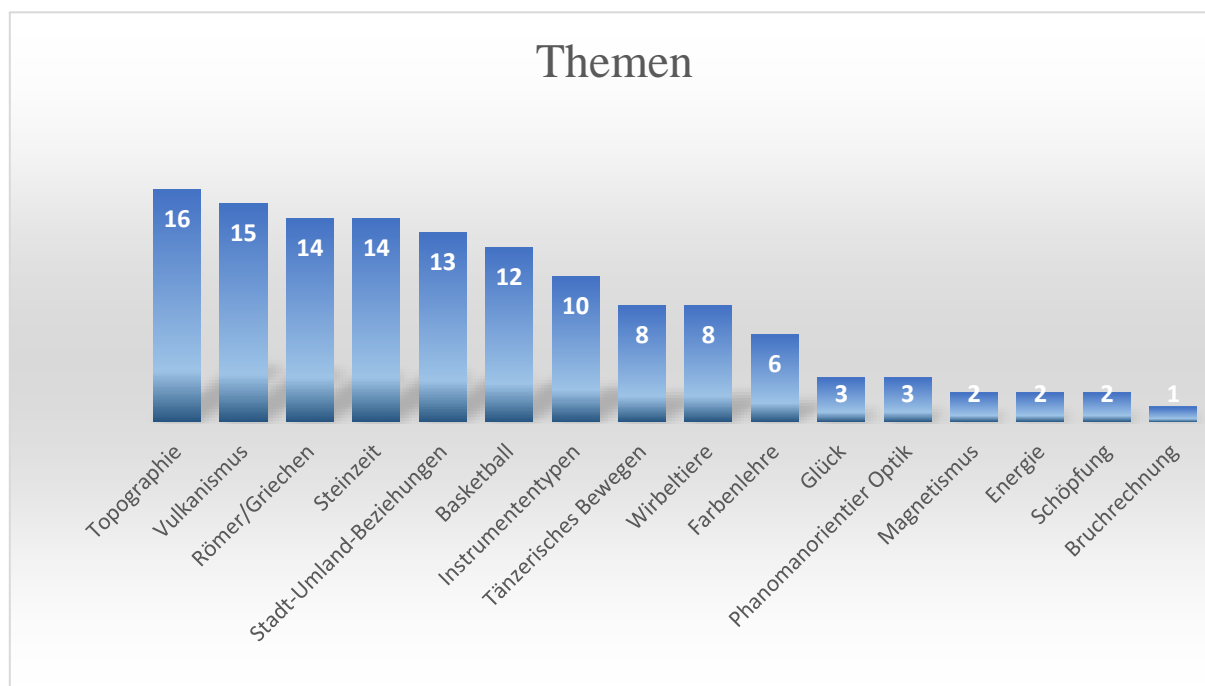


Abbildung 19: Geeignete Themen für bilingualen Unterricht ab Klasse 5.

Da auch bei Lehrkräften die Motivation zum Unterrichten gegeben sein muss, bleibt nicht zuletzt die Frage, ob sich die Lehrkräfte tatsächlich zutrauen würden, in Klasse fünf bilingual zu unterrichten (Abbildung 21). Die knappe Mehrheit (59%) steht dem neuen Model offen gegenüber und kann sich vorstellen, BU in Klasse fünf einzuführen, sei es aus Neugierde (45%), weil die Schüler dazu bereit wären (29%), der Lernertrag als hoch eingeschätzt würde oder weil die Schule das Vorhaben unterstützen würde (9%). Insgesamt 41% sprechen sich gegen eine Einführung in Klasse fünf aus, weil sie eine Überforderung der Schüler befürchten. Tabelle 11 führt die einzelnen Begründungen der Lehrkräfte auf.



Abbildung 21: Bereitschaft der Lehrkräfte, bilingualen Unterricht ab Klasse 5 einzuführen

Ich könnte mir vorstellen, bilingualen Unterricht ab Klasse 5 durchzuführen.	
Stimmt, weil	Stimmt nicht, weil
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „in dem Alter die Hemmschwelle zur Verwendung der Fremdsprache noch sehr gering ist und sie sich so vielleicht gar nicht erst aufbaut.“ (#1)</li> <li>- „Die frühzeitige Gewöhnung an die englische Sprache über den Englischunterricht hinaus halte ich für sinnvoll.“ (#3)</li> <li>- „Hohe Motivation der SuS sollte ausgenutzt werden.“</li> <li>- „Ich stehe dem offen gegenüber, es kommt jedoch auf die Form an, da ich denke, dass es manche Lerner überfordern könnte.“</li> <li>- „es die sachfachliche und die fremdsprachliche Kompetenz d. Schüler fördert.“</li> <li>- „Ich denke, dass der Mehrertrag für beide Seiten, also sowohl Lehrer als auch Schüler relativ hoch sein würde. Auch die Sprachsensibilität der Schüler würde gefördert.“</li> <li>- „Kinder legen früh ihre Angst vor Fehlern ab. Kinder sind in dem Alter besonders interessiert“</li> <li>- „Da ich selber damit keine Erfahrung habe und auch niemanden kenne der welche hat, ist es völliges Neuland, deswegen möchte ich keine Prognosen abgeben!“</li> <li>- „Ich bin der Meinung die SuS können schon ab Klasse 5 an dem bilingualen Unterricht teilnehmen. Sie können die Sprache wie Muttersprachler lernen.“ (#24)</li> <li>- „Bis jetzt habe ich noch nicht viel BU erteilt, vor allem noch nicht in einer 5. Ich kann daher noch nicht wirklich aus Erfahrung sprechen, denke aber einen Versuch ist es wert. (#30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Der Übergang der GS ans GYM stellt, meiner Erfahrung nach, eine sehr große Herausforderung für die SuS dar. Diese müssen sich vor allem an die Arbeitsweise &amp; Intensität gewöhnen. Außerdem große Unterschiede im Leistungsstand im Fach Engl in Kl. 5.“ (#2)</li> <li>- „Sprachniveau ist einfach zu niedrig. Gewisses Grundvokabular und Ausdrucksvermögen muss zunächst erarbeitet werden. Überforderung → sinkende Motivation → geringer Lernertrag.“</li> <li>- „Der Übergang zur weiterführenden Schule fordert die Schüler stark. BU würde die Situation zusätzlich erschweren.“</li> <li>- „Ab 5 höchstens mit einer kleinen ausgewählten Gruppe, z.B. zweisprachigen Kindern. Förderung d. ‚early birds‘. In unserer Schule fehlt das Personal an Bili-Lehrern. Sinnvoll wäre höchstens eine AG ab Kl. 6 oder d. 2. HJ von Kl. 6 um auf den BU vorzubereiten. V.a. hinsichtlich Methoden + Grundlagen-, Orientierungswissen.“</li> <li>- „Ich halte es für sinnvoller, wenn die SUS zunächst im monolingualen Geschichtsunterricht unterrichtet werden, um Methoden (Quellenangabe, Beschreibung von Medien, etc.) zu erlernen. Mit diesem Vorwissen bleibt in den höheren Klassenstufen mehr Zeit einen inhaltlichen Fokus zu setzen. Außerdem werden die Sprachkenntnisse der SuS ausgeprägt sein!“</li> <li>- „Gerade in der 5. Klasse ist es wichtig das Interesse der SuS aufrecht zu erhalten. Dies wäre mit Bili ab der 5. Klasse nicht möglich. Die SuS könnten frustriert werden und das Interesse an Englisch und dem Bili-Fach verlieren. Die SuS wären nicht in der Lage den riesigen Input angemessen zu verarbeiten.“ (#22)</li> </ul>
Mehrfach angekreuzt (=stimme zu und stimme nicht zu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Einige Fünftklässler verfügen bereits über recht gute sprachlichen Kompetenzen und lernen schnell, andere wären deutlich überfordert.“ (#25)</li> </ul>	

Tabelle 11: Gründe, weshalb Lehrkräfte bilingual in Klasse fünf (nicht) unterrichten würden

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte die Vorteile des bilingualen Unterrichts bewusst sind und sich die positiven Effekte auch ab Klasse fünf vorstellen können. Die Lehrkräfte transferieren ihre Erfahrungswerte aus dem Fremdsprachenunterricht und dem bilingualen Unterricht höherer Klassen und suggerieren, dass bilingualer Unterricht auch in Klasse fünf positive Auswirkungen auf den Spracherwerb der Schüler haben kann. Bilingualer Unterricht modernen Fremdsprachenunterricht nehmen kann, sei es in kommunikativen oder interkulturellen Bereich. Die größte antizipierte Herausforderung für die Umsetzung des bilingualen Unterrichts in Klasse fünf sehen die Lehrkräfte dabei in dem wenig vorhandenem Material und den geringen Sprachkenntnissen der Schüler. Als Bedingung für das Gelingen von einer früheren Einführung des bilingualen Unterrichts nennen sie vor allem den Einsatz erfahrener bilingualer Lehrkräfte. Die Lehrkräfte würden freiwillige Formate mit leistungsstarken Schülern bevorzugen, und sich an den klassischen Unterrichtsfächern und Thematiken des bilingualen Unterrichts orientieren. Themen, die lernerische Hilfsangebote im Sinne des *Scaffolding*, *Total Physical Response* oder der *Visualisierung* begünstigen, werden als besonders geeignet eingeschätzt. Das sprachliche Potential sehen die Lehrkräfte vorallem bei der Erweiterung des Wortschatzes, der Verbesserung rezeptiver wie produktiver Kompetenzen, erweiterten Interkulturellen Kompetenzen und erhöhter Sprachsensibilität. Gleichwohl die Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht ab Klasse fünf praktisch nicht vorhanden sind, gibt etwas mehr als die Hälfte der Befragten (59%) (vor allem aus Gründen der Neugierde) an, den bilingualen Unterricht in Klasse fünf ausprobieren zu wollen. Es ist möglich, diese Bereritschaft der befragten Lehrkräften auf den sehr hohen Stellenwert des bilingualen Unterrichts im allgemeinen zurückzuführen.

## 4.2) Schüler

Im Folgenden werden die Schülerdaten präsentiert. Zunächst werden allgemeine, für die Auswertung relevante Daten präsentiert (4.2.1), ehe die Einstellungen der Schüler gegenüber dem Englischunterricht (4.2.2) und dem bilingualen Unterricht (4.2.3) aufgeführt werden.

### 4.2.1) Allgemeine Eckdaten

An der Studie namen 162 Schüler aus der fünften Klasse teil. Das Durchschnittsalter der Schüler beträgt 10,7 Jahre. 61 Teilnehmer waren männlichen, 77 weiblichen Geschlechts, 24 Teilnehmer machten keine Angabe (Tabelle 12).

Insgesamt nahmen von jeder Schule ungefähr gleich viele Schüler teil, wobei der Anteil der weiblichen Befragten leicht überwiegt (Tabelle 13).

Geschlecht		Keine Angabe	Junge	Mädchen	Gesamt
Alter	Keine Angabe	18	0	3	21
	10 Jahre	4	18	24	46
	11 Jahre	2	39	46	87
	12 Jahre	0	4	4	8
	<b>Gesamt</b>	<b>24</b>	<b>61</b>	<b>77</b>	<b>162</b>

Tabelle 12: Alters- und Geschlechterverteilung der Schüler aller Schulen

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
<b>Jungen</b>	16	26	19
<b>Mädchen</b>	21	27	29
<b>Keine Angabe</b>	11	9	4

Tabelle 13: Geschlechterverteilung der Schüler pro Schule

Das Lieblingsfach der meisten Schüler ist Sport ( $n=48$ ), sowohl bei den männlichen wie weiblichen (Abbildung 22). Mit Abstand folgt Mathematik ( $n=25$ ), ebenfalls Geschlechterunabhängig beliebt, gefolgt von Englisch ( $n=15$ ), wo deutlich die Anzahl der weiblichen Schüler überwiegt. Geringerer Beliebtheit erfreuen sich Kunst ( $n=9$ ), Erdkunde ( $n=8$ ), Biologie ( $n=6$ ) und Geschichte ( $n=5$ ).

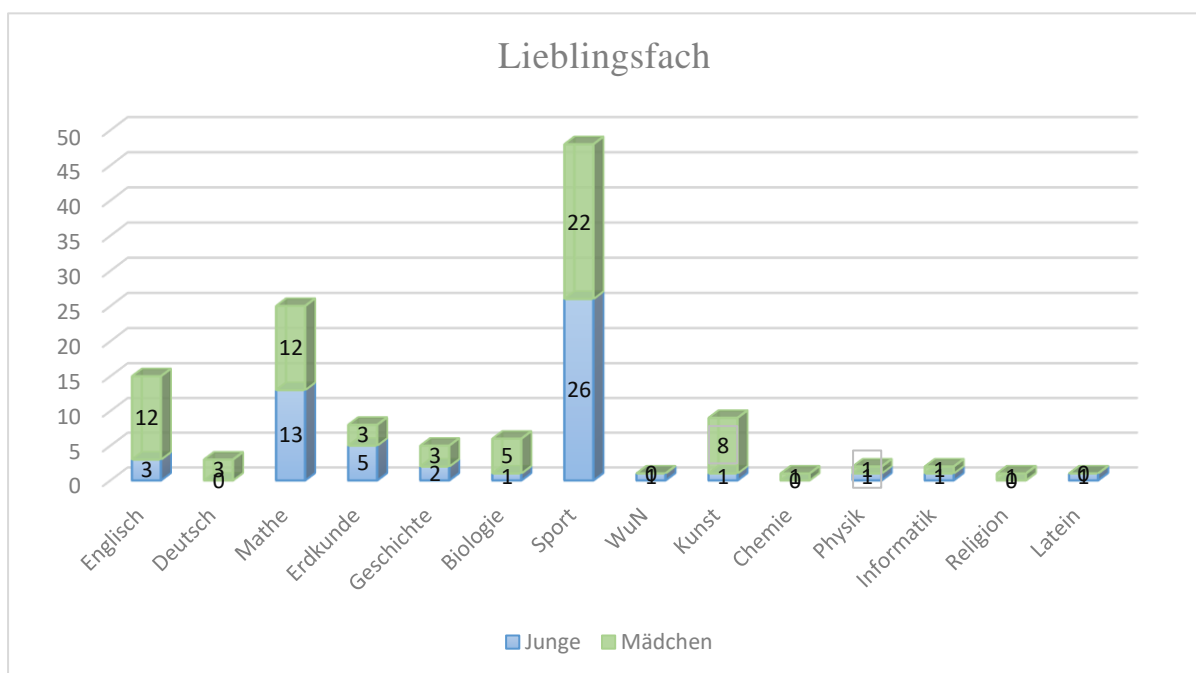


Abbildung 22: Lieblingsfächer der Befragten Schüler nach Geschlecht

#### 4.2.2) Einstellung gegenüber der Fremdsprache Englisch

Da die Englische Sprache als Mittlungsmedium für den bilingualen Unterricht fungiert, wurden die Einstellungen der Schüler zu dieser ermittelt. Die momentane politische wie sozio-kulturelle Situation führt zu einem schnellen Wandel der Schullandschaft, der sich auch auf das Unterrichtsfach Englisch auswirkt. Während es im aktuellen Kerncurriculum von 2015 für die Sekundarstufe noch heißt



Da Englisch in der Regel als erste Fremdsprache gelernt wird, legt ein Englischunterricht, der auf den Prinzipien des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens basiert, die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und fördert insofern die Entwicklung einer Sprachbewusstheit und die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen. (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 5).

In der neuen Fassung des Kerncurriculums der Grundschule aus dem Jahr 2018 sind die Ausgangsvoraussetzungen bereits anders.

Die in der Grundschule aufeinander treffenden Schülerinnen und Schüler bringen oftmals unterschiedliche Sprachbiografien mit. In vielen Familien wachsen Kinder einsprachig mit der deutschen Sprache auf, gleichzeitig sind zunehmend Kinder zwei- oder mehrsprachig. Innerhalb dieser heterogenen Schülerschaft gibt es bezüglich der Sensibilität und Bewusstheit für Sprache(n), sprachliche Kommunikation und Sprachenlernen große Unterschiede sowie viele Chancen und Möglichkeiten. Der Englischunterricht in der Grundschule bietet allen Schülerinnen und Schüler die Grundlage für die Entwicklung einer Sprachbewusstheit, die für den Erwerb weiterer Sprachen Voraussetzung ist und die Motivation zu lebenslangem Sprachenlernen fördert (Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 5)

So ist auch am Gymnasium, auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung, mit einer zunehmend homogenen Sprachlernbiographie zu rechnen<sup>36</sup>. Es muss folglich berücksichtigt werden, dass Englisch sowohl die erste Fremdsprache sein kann, aber auch bereits die Zweite oder Dritte. Ungeachtet der Sprachlernbiografie eines jeden einzelnen Schülers bleibt jedoch Englisch die institutionell erste Fremdsprache<sup>37</sup>. Da die Literatur die Ausbildungsbedingungen einzelner Schüler als sehr heterogen beschreibt (siehe Kapitel 2), und ferner davon auszugehen

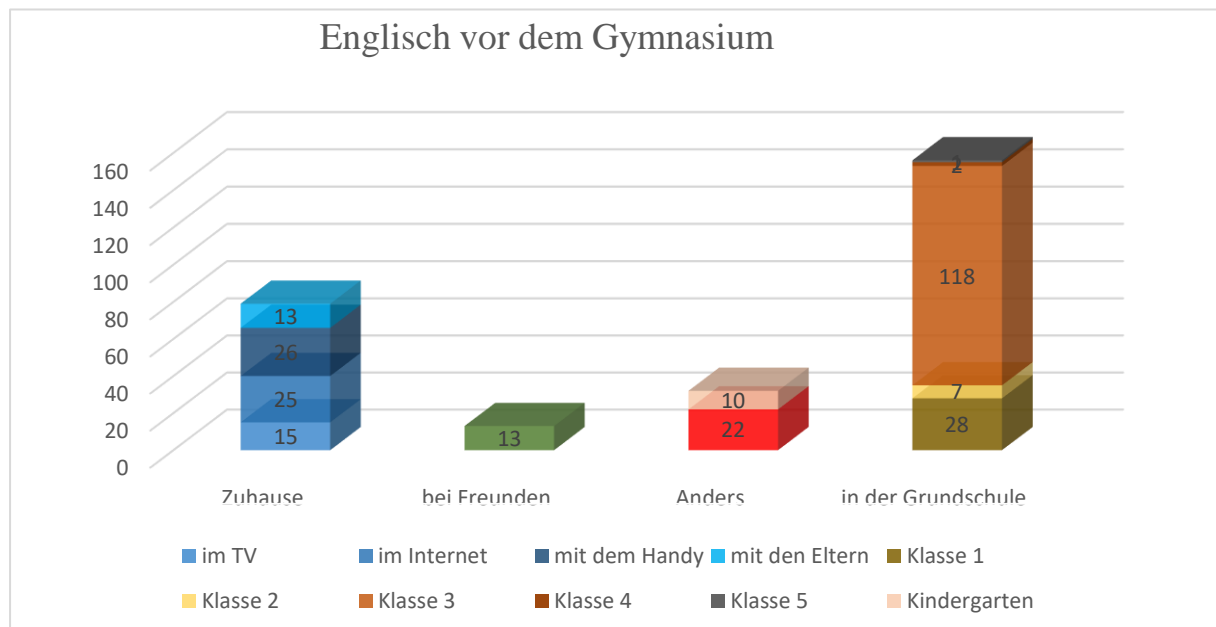


Abbildung 23: Kontakt der Schüler mit Englisch vor dem Gymnasium

<sup>36</sup> In dieser komplexen Thematik ist es hier nicht möglich, sämtliche Aspekte dieser Entwicklung zu diskutieren. Die Autorin ist sich der Vereinfachung bewusst und möchte über diesen Diskussionspunkt anregen, dass diese Entwicklungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Für weiterführende Literatur, siehe z.B. Jakisch 2014, Hallet 2011.

<sup>37</sup> Mit Ausnahme des Unterrichts ‚Deutsch als Fremdsprache‘.

ist, dass jeder Schüler individuelle Neigungen und sozio-kulturelle Prägungen mit in den Fremdsprachenlernprozess einbringt, ist mit stark heterogenen Lernvoraussetzungen zu rechnen. Dies zeigt sich auch in den Vorerfahrungen der befragten Schüler mit der englischen Sprache. Abbildung 23 zeigt, dass es vielfältige Arten des Kontaktes mit der Fremdsprache Englisch gibt.

Insgesamt 160 Schüler (98,8%) geben an, vor dem Gymnasium bereits Kontakt mit der englischen Sprache zu haben, zwei Schüler machten keine Angabe. Der Großteil dieses Kontaktes findet in der Grundschule statt (n= 156). Für die meisten beginnt der Englischunterricht in der 3. Klasse (n = 118), für knapp ein Fünftel (17,3%) bereits ab der 1. Klasse (n=28) bzw. weitere 4% ab der 2. Klasse (n=7). 7% (n=10) geben sogar an, bereits im Kindergarten mit Englisch begonnen zu haben. So haben mehr als 94% der Befragten Schüler zum Zeitpunkt der Befragung seit zwei Jahren oder länger regelmäßigen Kontakt mit der Fremdsprache Englisch. Über den schulischen Kontext hinaus findet im häuslichen Umfeld reger Kontakt statt, z.B. über die neuen Medien (n= 66; 41%), sei es über Fernsehen(n= 15; 9%), das Internet (n= 25; 15%) oder mit dem Handy (n= 26,16%). Für fast jeden sechsten Schüler (16%) entsteht der Kontakt mit der Fremdsprache über die Eltern und die Freunde (jeweils n= 13; 8%). Des weiteren geben 13,5% der Schüler (n= 22) an, über den Kontakt mit Verwandten sowie Besuchen oder längeren Aufenthalte im englischsprachigen Ausland (bsp. Kanada oder England) Kontakt mit der Fremdsprache gehabt zu haben.

Um die Einstellung der Schüler zum Englischunterricht zu ermitteln wurden die Schüler gebeten, fünf Attribute zu umkreisen, die Ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Unterrichtsfach Englisch beschreiben (Abbildung 24). Als positive Erfahrungen geben die Schüler vorwiegend

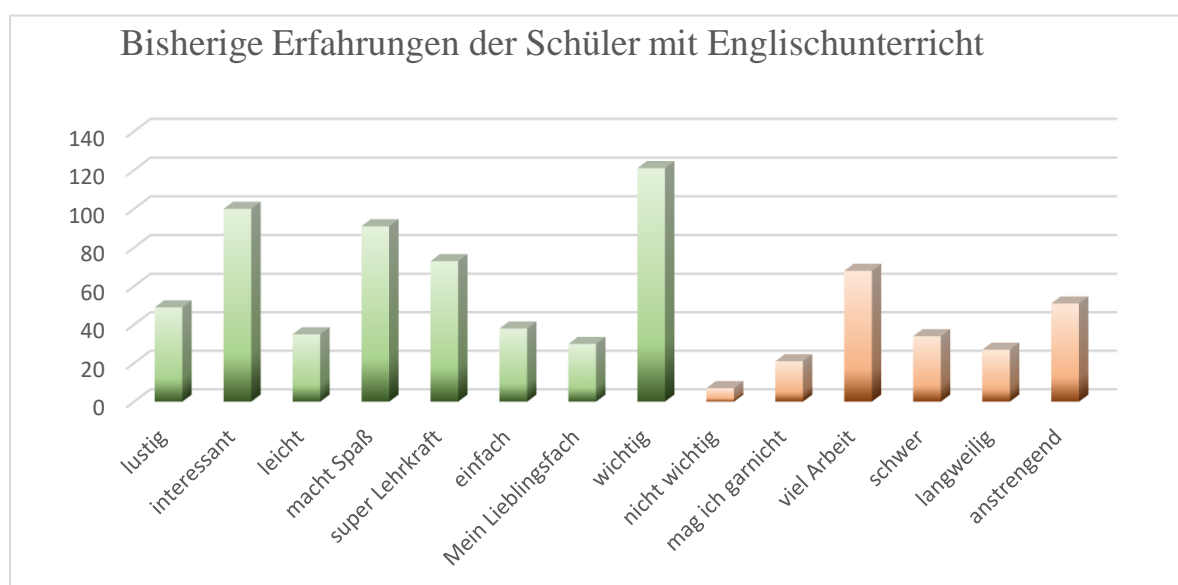


Abbildung 24: Bisherige Erfahrungen der Schüler mit Englischunterricht

wichtig (n=121), *interessant* (n=100) und das es *Spaß macht* (n= 91) an, und dass sie eine *gute Lehrkraft* (n=73) hatten. Negative Erfahrungen befassen sich vor allem mit den Arbeitspensum, z.B. bemerken die Schüler, dass es *viel Arbeit* (n=68) oder *anstrengend* (n= 51) ist.<sup>38</sup>

Insgesamt überwiegt jedoch eine wohlwollende, affektive Haltung gegenüber dem Englischunterricht. Diese kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden (Abbildung 25).

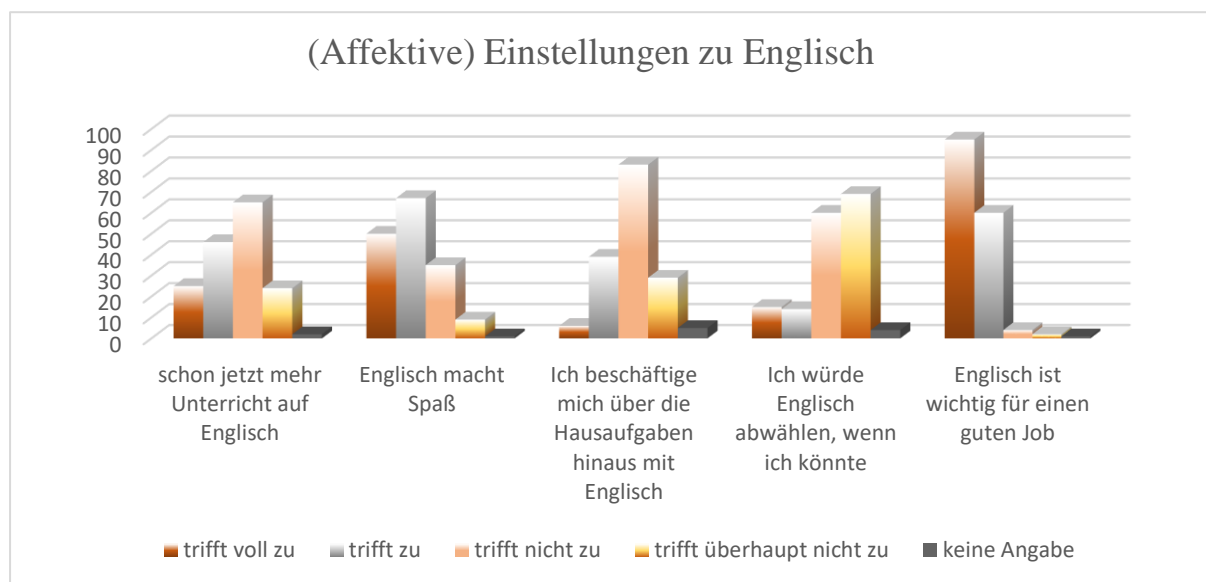


Abbildung 25: (Affektive) Einstellungen der Schüler gegenüber Englischunterricht

Insgesamt geben 95,7% (n = 155) aller Schüler an, dass Englisch für sie wichtig ist, um später einen guten Job zu bekommen. Folgelogisch geben 79,6% (n= 129) der Schüler an, Englisch nicht abzuwählen, auch wenn sie könnten. 72,3% (n= 117) sagen, dass Ihnen der Englischunterricht Spaß macht. Diese Zahlen belegen eine positive Grundeinstellung der Schüler gegenüber dem Englischunterricht, die vor allem durch die Faktoren *wichtig*, *interessant* und *macht Spaß*, aber auch den *Einsatz guter Lehrkräfte*, begründet werden kann. Dennoch geben nur 27,8% der Schüler an, sich auch über die Hausaufgaben hinaus in Ihrer Freizeit mit Englisch zu beschäftigen (n= 45). Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der DESI-Studie zu berücksichtigen, da hier bestätigt wurde, dass eine positive Lerndisposition direkten Effekt auf die Leistung des Individuums als auch die Leistung der Klasse hat (DESI 2008: 43)

Doch der Englischunterricht wird von den Schülern durchaus als fordernd beschrieben. Abbildung 26 zeigt, dass der Großteil der Schüler spezifische Anstrengungen unternehmen muss, um den Anforderungen des Englischunterrichts zu entsprechen. Nur 27,1% (n= 44)

<sup>38</sup> Zu bemerken ist, dass 40 Schüler *Mein Lieblingsfach* umkreisten, während bei der direkten Frage nach dem Lieblingsfach nur 16 Englisch als solches angeben (Abb. 23). Demnach wäre zu überprüfen, ob das Schulfach Englisch seine Stellung als Lieblingsfach nach der Grundschule einbüßt.

empfinden den Unterricht als langweilig, dem widerspricht der Großteil mit 72,9% (n= 118). Auch fällt 77,6 % (n= 126) Englisch nicht schwerer als den meisten Schülern in der Klasse. Die knappe Mehrheit der Schüler, 59,9% (n= ), realisiert, dass sie im Unterricht nicht gut ist, wenn sie nichts für den Englischunterricht tun. Wenn sich die Schüler hingegen Mühe geben, geben 90,08% (n= 147) Schüler an, Englisch auch „zu können“. Nur sehr wenige Schüler (19,1%; n=

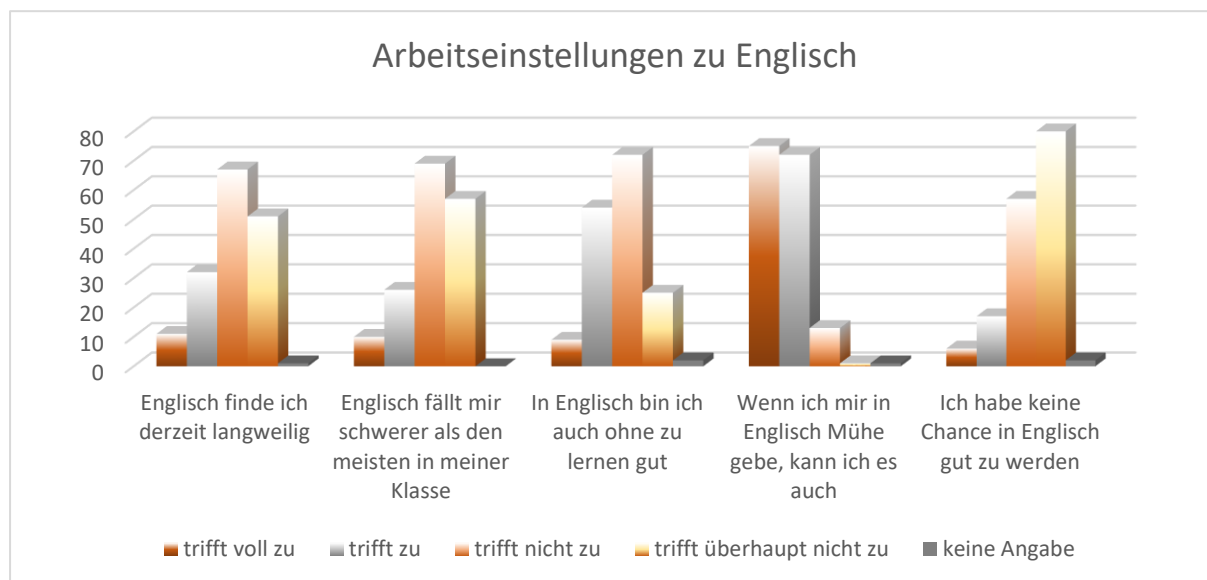


Abbildung 26: Arbeitseinstellungen gegenüber Englisch

23) haben tatsächlich das Gefühl, dass sie in Englisch nie wirklich gut werden können. Mathematische Zusammenhänge zwischen dem Empfundene(n) *Spaß* (Englisch macht mir Spaß) und der *Zeugnissnote* bestehen jedoch nicht ( $r = -0,121$ ;  $S = 0,124$ ), sowie auch nicht zwischen der *Zeugnissnote* und der Einstellung zu dem Vorschlag, *zum Zeitpunkt der Erhebung mehr Unterricht auf Englisch zu machen* ( $r = -0,006$ ;  $S = 0,96$ ). Signifikanter Zusammenhang besteht jedoch zwischen der Angabe, dass Englisch *Spaß* macht und der *Vorstellung, schon jetzt mehr Unterricht auf Englisch zu machen* ( $r = 0,514$ ;  $S = 0,01$ ). Auffällig ist, dass zwar Attribute wie *interessant*, *super Lehrkraft* und *wichtig* am häufigsten umkreist wurden, sich aber vor allem die Schüler, die angegeben haben, dass Englisch ihnen *Spaß macht* ( $r = 0,464$ ), ihr *Lieblingssfach* ist ( $r = 0,321$ ) oder *leicht* ist ( $r = 0,239$ ), vorstellen können, mehr Englisch in Ihrem Stundenplan zu haben. Umgekehrt können sich am häufigsten die Schüler, die *Abneigung* gegen über Englisch haben (*mag ich garnicht*;  $r = -0,303$ ) und die *erhöhte Anstrengung* ( $r = -0,379$ ) benötigen, um dem Unterricht folgen zu können, nicht vorstellen, mehr Englisch zu haben. So kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich die Schüler eher vorstellen können, mehr Unterricht auf Englisch zu machen, je mehr Spaß ihnen der Unterricht macht, unabhängig von ihrer schulischen Leistung, und dass diejenigen, die zu erhöhten Anstrengungen greifen müssen häufigerem Kontakt mit der Fremdsprache Englisch abgeneigt sind.

#### 4.2.3) Bilingualer Unterricht ab Klasse 5 – aus Sicht der Schüler

Im Folgenden Kapitel werden die Einstellungen der Schüler zu diversen Aspekten des bilingualen Unterrichts ab Klasse fünf vorgestellt. Es werden affektive-motivationale Einstellungen, Vorlieben bezüglich der Themenwahl sowie organisatorische Vorstellungen angeführt.

Wie bereits in Kapitel 3.2.2., Tabelle 4 aufgeführt, differieren die Vorerfahrungen der Schüler mit bilinguaem Unterricht. 17 Schüler hatten bereits ab Klasse fünf am bilingualen Kunstunterricht teilzunehmen, zum Befragungszeitpunkt also knapp ein Jahr. Sie können aus der persönlichen Erfahrung berichten. 43 weitere Schüler derselben Schule haben sich gegen eine Teilnahme am bilingualen Porgramm entschieden. Die restlichen 100 Schüler besitzen keine Vorerfahrung an der weiterführenden Schule mit bilinguaem Unterricht, können aber durchaus über das bilinguale Angebot ihrer Schule informiert sein.

Abbildung 22 stellt die Begründungen der Schüler, sich für bilingualen Unterricht anzumelden, mit den Gründen, aus denen sie sich nicht anmelden möchten, gegenüber. Als häufigsten Gründe für eine Anmeldung werden *bessere Berufschancen* (n=36) sowie ein *hoher Spaßfaktor* (n=34) angegeben. Parallel dazu entscheiden sich die Schüler nicht für bilingualen Unterricht, weil ihnen der *Arbeitsaufwand zu hoch* ist (n=35), weil sie lieber ein *anderes Angebot* der Schule wahrnehmen (n=33; z.B. die Bläserklasse), oder weil sie *nicht möchten* (n=36). Bei diesen Gründen treffen instrumentale Motivationen wie der spätere Beruf auf intrinsische

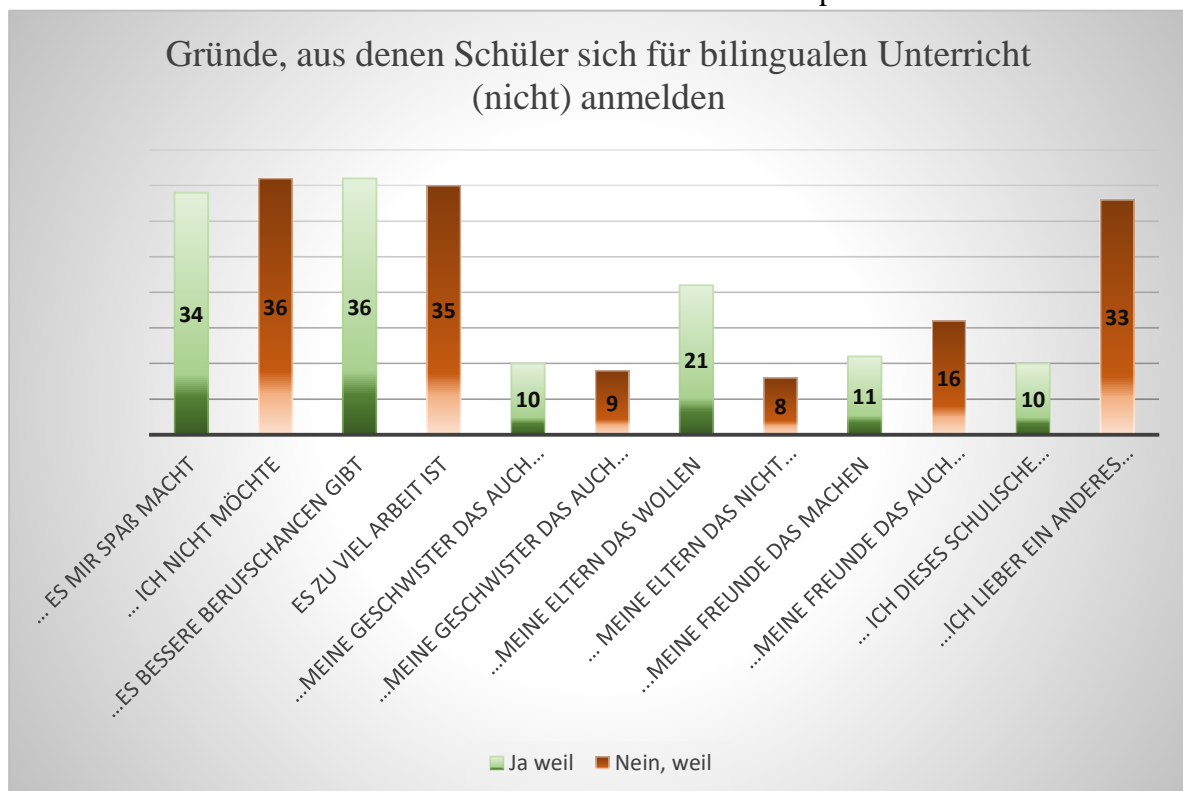


Abbildung 27: Begründungen der Schüler, sich (nicht) für bilingualen Unterricht anzumelden

Motivationen, wie andere Vorlieben oder den Spaß an der Sache selbst. Weitere Einflussfaktoren auf die Anwahl sind das soziokulturelle Umfeld, d.h. die Eltern, die Freunde und die Geschwister. Vorallem der *Wille der Eltern* ist ein Grund, dass sich Schüler zum bilingualen Unterricht anmelden (n=21), wobei seltener die bewusste Entscheidung gegen den bilingualen Unterricht (n=8) getroffen wird. Das Wahlverhalten der *Geschwister*, sowohl für als auch gegen bilingualen Unterricht, wird gleichhäufig imitiert. Gleiches gilt für den Einfluss von Freundschaften. Wenn *Freunde* nicht bilingualen Unterricht wählen, ist das für die Schüler ein Grund, es auch nicht zu tun.

Mögliche Gründe hierfür könnten in den individuellen Schulsystemen liegen, z.B. die resultierende Trennung von Freunden, wenn reine bilinguale Klassen zusammengestellt werden. Belege hierfür zeigen sich in den freien Antworten der Schüler. In den nachfolgenden Tabellen 14 und 15 werden die Gründe der Schüler aufgeführt, die sie nach Durchführung der Schnupperstunde haben, sich für oder gegen die Wahl des bilingualen Unterrichts ab Klasse fünf zu entscheiden. Die Antworten wurden kategorisiert, wobei mehrfache Zuordnung auftreten können. Die vollständige Liste der Schülerantworten findet sich Kapitel 7.4.

Gründe der Schüler, sich nach der Schnupperstunde anmelden zu wollen (n=95)		
Kategorie	Anzahl	Beispielhafte Schülerantworten
<b>Instrumentelle Motivation</b>	<b>7</b>	
Berufswahl	5	„Ich später einen guten Beruf haben will und damit ich später genug Geld verdiene.“ (#2) „Ich finde dass man durch so einen Unterricht mehr Englisch dazu lernen kann und weil ich finde, dass man später bessere Berufschancen hat.“ (#92)
Status der Englischen Sprache	3	„Ich mal Programmierer werden möchte und man da sehr viel Englisch braucht. Englisch wird auch so immer wichtig sein, z.B. wenn ein Tourist etwas fragt oder wenn man selber mit Ausländern reden möchte bzw. etwas wissen möchte.“ (#3) „Es sehr viel Spaß macht und interessant ist, das man noch andere Fächer außer Englisch hat und es brauchen kann wenn man erwachsen ist.“ (#20) „Das [ist] sehr wichtig, [macht] viel Spaß und [ist] interessant. Englisch braucht [man] für das ganze Leben.“ (#130; [Ergänzung JT])
Soziale Faktoren	2	„Ich es spannend finde und es mir Spaß macht, meine Eltern das auch gut finden und es sehr lustig werden kann.“ (#22) „Meine Schwester meinte dass es Spaß macht und weil ich gut Englisch sprechen kann.“ (#54)

<b>Integrative Motivation</b>		<b>76</b>
<u>Herausforderung:</u>		<u>12</u>
• Allgemein	1	„Ich was lernen möchte.“ (#15)
• Gleichzeitiges Lernen von Sachfach und Sprache	6	„Es interessant ist und weil man mehrere Fächer gleichzeitig macht.“ (#13) „Es mir sehr Spaß macht ein Fach auf einer anderen Sprache zu haben und man gleichzeitig die Sprache und das jeweilige Fach lernen kann.“ (#19)
• Schwierigkeitsgrad	5	„Es nicht so schwer ist wie ich dachte.“ (#43) „Es Spaß macht und weil es für mich persönlich nicht schwierig war.“ (#44) „Es mir einfach Spaß macht. Manchmal ist es auch ein wenig schwer aber dafür kann ich ja lernen.“ (#105)
Spaß	35	„Es mir Spaß macht und man besser und öfter Englisch spricht.“ (#41) „Es Spaß macht deutsche Fächer in Englisch zu machen.“ (#98) „Ich schon angemeldet bin sonst ja und es macht mir auch Spaß ☺ Ich mache es weiterhin.“ (#134)
Interesse	8	„Es Spaß macht den Unterricht auf Englisch zu machen und man lernt da auch Fremdwörter kennen die man selber nicht kennt.“ (#4) „Mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne.“ (#38) „Es mir Spaß macht und ich Lust habe noch mehr über die Engländer und deren Sprache zu lernen.“ (#39)
Englisch als erstrebenswerte Fähigkeit	19	„Mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne.“ (#38) „Ich schon im bilingualen Unterricht bin, aber es macht Spaß und man lernt dadurch viel mehr Englisch.“ (# 122) „Es interessant war und man wird dadurch besser in Englisch. Ich finde die Idee gut.“ (#58)
Affinität zur englischen Sprache	10	„Ich Englisch liebe und die Grammatik für mich viel einfacher ist als im Deutschen und weil wenn ich groß bin nach England ziehen will und dafür mehr Englisch lernen will.“ (#87) „Bilingualer Unterricht Spaß macht, ich gut in Englisch bin und es mir Spaß macht Englisch zu reden.“ (#90) „Ich Englisch sehr mag und auch ziemlich gut bin.“ (#103)
<b>Andere</b>	<b>12</b>	„Weil man reinschnuppern und was ausprobieren konnte.“ (#27)

Tabelle 14: Gründe der Schüler, sich nach der Schnupperstunde für bilingualen Unterricht anzumelden

Tabelle 14 zeigt die Gründe für die Anwahl des bilingualen Unterrichts, die verschiedenen Motivationen entstammen: Instrumentelle Motivation, auch externe oder extrinsische Motivation genannt, bezieht sich auf motivationale Komponenten von außen, die einen erstrebenswerten Zustand vorschreiben, wie eine zu bestehende Klausur oder der Wille von Eltern. Integrative Motivation, auch intrinsische Motivation genannt, bezieht sich hingegen auf



individuelle Wunsch und Bedürfnisse, z.B. der Wunsch, in einer Fremdsprache mit Menschen aus anderen Ländern kommunizieren zu können (Coyle, Hood & Marsh 2010: 89).

Für die dem bilingualen Unterricht gegenüber positiv eingestellten Schülern überwiegen deutlich die intrinsisch-motivierten Argumente gegenüber den extrinsisch-motivierten. Letztere treten in Form *besserer Chancen auf dem Arbeitsmarkt* und in der Motivation durch die *Geschwister* und *Eltern* auf. Der häufigste Grund für die Anwahl ist jedoch intrinsischer Natur: *Spaß* (n=34). Die Schüler benennen explizit, dass der Unterricht Ihnen “Spaß gemacht hat”. Konkrete Benennungen von Aspekten, die Spaß machen, finden sich zum Beispiel in der *Kombination aus Sachfach und Sprache* („Es mir sehr Spaß macht ein Fach auf einer anderen Sprache zu haben und man gleichzeitig die Sprache und das jeweilige Fach lernen kann.“ (#19)), der *Erweiterung des Wortschatzes* („Es Spaß macht den Unterricht auf Englisch zu machen und man lernt da auch Fremdwörter kennen die man selber nicht kennt.“ (#4)) und damit der *Fähigkeit, Englisch zu sprechen*.

Dies ist ein Wunsch, der von dem Motivationsforscher Zoltan Dörnyei als ‘*motivational self-concept*’ beschrieben wurde. Hierbei wird ein Zustand als wünschenswertes Ereignis angesehen, z.B. die Fähigkeit, auf Englisch kommunizieren zu können, und diese Eigenschaft wird auf ein mögliches Ich projiziert, welches der Lerner gerne sein möchte (Dörnyei 2009). Von manchen Schülern (=19) wird die Fähigkeit, Englisch zu meistern als dieser Wunsch angesehen. Beispielhaft ist das folgende Zitat anzuführen. „[Ich würde bilingualen Unterricht wählen, weil; sic] Es mir Spaß macht und man besser und öfter Englisch spricht.“ (#41; [Ergänzung JT]). „Besser und öfter“ Englisch zu sprechen wird als zu verfolgendes Ziel angesehen, und der bilinguale Unterricht wird als Möglichkeit zum Üben und zum Sprachgebrauch angesehen. Nicht zuletzt stellt der bilinguale Unterricht für manche Schüler auch eine positiv wahrgenommene Möglichkeit dar, ihre persönlichen Stärken zur Geltung kommen zu lassen, und stolz ihr Können zu zeigen („[Ich würde bilingualen Unterricht wählen, weil; sic] Bilingualer Unterricht Spaß macht, ich gut in Englisch bin und es mir Spaß macht Englisch zu reden.“ (#90; [Ergänzung JT])). Dies wird zuletzt begründet mit dem Status des Englischen weltweit (Das [ist] sehr wichtig, [macht] viel Spaß und [ist] interessant. Englisch braucht [man] für das ganze Leben.“ (#130; [Ergänzung JT])). Als weitere Gründe führen die Schüler darüber hinaus Interesse an der Sprache oder dem Sachfach an („[Weil] mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne.“ (#38)), und dem besonderen Reiz, beides miteinander zu kombinieren. Vorallem, weil sich hierdurch ein Wortschatz erschließt, der Ihnen sonst verborgen wäre.



Ferner schätzen die Schüler die Herausforderung, („Es mir viel Spaß gemacht hat und es ein bisschen herausfordernd war“ (#80)). Besonders dann, wenn diese von Ihnen zu meistern ist („Es mir einfach Spaß macht. Manchmal ist es auch ein wenig schwer aber dafür kann ich ja lernen“ (#105)). Bei den positiven Ergebnissen muss berücksichtigt werden, dass die Unterbrechung des regulären Unterrichts eine willkommene Abwechslung für die Schüler darstellt, die positiv aufgefasst wird (Neuheitseffekt) (Abendroth-Timmer 2004: 269). Dies wird zum Beispiel in folgendem Zitat deutlich: „Weil man reinschnuppern und was ausprobieren konnte“ (#27).

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 festgestellt finden sich auch in Korrelationsrechnungen zur Einstellung gegenüber des bilingualen Unterrichts nur schwache Zusammenhänge dafür, dass nur Schüler, denen Englisch Spaß macht, sich für den bilingualen Unterricht anmelden würden ( $r = 0,072$ ;  $\alpha = 0,365$ ) oder bereits dafür angemeldet sind ( $r = -0,027$ ;  $\alpha = 0,729$ ). Die schulische Leistung allein scheint nicht maßgebend zu sein, ob die Schüler sich für die Teilnahme am bilingualen Unterricht entschieden haben. Die vollständige Liste kann in Kapitel 7.4.3. eingesehen werden. Tabelle 15 führt die Gründe der Schüler an, sich nicht für den bilingualen Unterricht ab der fünften Klasse anzumelden. Wie in Tabelle 14 sind die Schülerantworten kategorisiert, eine Mehrfachzuteilung kam vor. Im Gegensatz zu den Befürwortern zeigt sich ein vielschichtigeres Muster an Gründen, welche sich in die vier Großkategorien *Fähigkeitsbasierte Argumente*, *Motivationale Argumente*, *Äußere Einflüsse* und *Andere* einteilen lassen.

Die erste Kategorie der *Fähigkeitsbasierten Argumente* unterteilt sich in zwei Unterkategorien. Zum einen Begründen die Schüler ihre Ablehnung mit den hohen *Herausforderungen*, die im Falle einer Anwahl auf sie warten, wie z.B. zusätzliche Belastung durch Vokabeln lernen oder die Anforderung von zwei Fächern zur selben Zeit. Die zweite Kategorie argumentiert damit, dass sie nicht die *ausreichenden Englischkenntnisse* mitbringen. Die ausgewählten Antworten der Schüler (Tabelle 15) zeigen jedoch, dass hier differente Motivation hinter den einzelnen Aussagen stehen. Der erste Schüler würde zum Beispiel bilingualen Unterricht ab Klasse fünf nicht wählen, weil *Schwierigkeiten mit der Zielsprache* bestehen („[Weil] Mir Englisch schwer fällt.“ (#57);[Ergänzung JT]<sup>39</sup>). Damit gibt er zum einen an, dass seine Leistungen in dem Fach nicht gut sind, und damit die Erwartungshaltung projiziert, mit Englisch auch im sachfachlichen Unterricht nicht gut zu sein. Diese Erwartungen werden von dem zweiten

---

<sup>39</sup> Die Schülerin hat nach eigenen Angaben ein gemischtes Zeugnis mit 2en und 3en mit einer drei in Englisch. Sie bemerkt ferner, dass sie in Englisch „nicht viel Spaß hat“, und Englischunterricht für sie bisher „schwer“, „anstrengend“, „wichtig“, „interessant“ und „viel Arbeit“ war. Ihr Wunsch: „Englisch sollte keine Weltsprache sein. Das wäre cool.“

Gründe, aus denen die Schüler sich nicht angemeldet haben (n=77)		
Kategorie	Anzahl	Beispielhafte Schülerantworten
<b>Fähigkeitsbasierte Argumente</b>	<b>20</b>	
Unzureichende Englischkenntnisse	9	„Mir Englisch schwer fällt.“ (#57) „Ich nicht gut Englisch kann und zu Hause dadurch Stress habe.“ (#67) „Ich jetzt in der fünften Klasse noch nicht so gut Englisch spreche. In der sechsten oder siebten Klasse schon.“ (#94)
Herausforderung	12	„Man ja sowieso schon Englisch in der Schule hat und das schon anstrengend ist und wenn man es dann auch noch in anderen Fächern hat, dann ist es ja noch schwieriger.“ (#40) „Ich erstmal lernen muss das Fach normal zu lernen. Ich könnte es später nochmal probieren.“ (#53) „Man mit zwei Fächern auf einmal konfrontiert wird.“ (#88)
<b>Motivationale Argumente</b>	<b>48</b>	
Kein Interesse	17	„Es einfach nicht so meins ist, klar fördert es Englisch und das jeweilige andere Fach, aber es macht mir nicht so viel Spaß.“ (#61) „Ich keine Lust habe.“ (#76) „Ich immer noch finde dass ich das nicht brauche und das normale Englisch reicht.“ (#162)
Keine Affinität zur Englischen Sprache	9	„Ich es nicht mag, ich mag auch kein normales Englisch.“ (#42) „Ich finde ich habe schon genug von Englisch.“ (#34) „Mir Englisch schon zu viel ist. Ich kann es zwar aber nebenbei muss man Vokabeln lernen, Grammatik, üben... Außerdem mag ich die Fächer über Sprachen (Deutsch, Englisch, Latein,...) eh nicht wirklich.“ (#59)
Zeit- und Arbeitstaufwand	14	„Es mir zu viel wird.“ (#65) „Ich dann mehr Vokabeln lernen muss.“ (#74) „Ich noch mehr üben muss und weil ich nicht Supermann bin verstehe ich nicht alle Vokabeln.“ (#102)
Anderes Interessengebiet	8	„Ich sehr lange in der Schule bleiben muss und ich Fußball habe.“ (#35) „Ich lieber Bläser machen würde.“ (#129) „Mir Musik mehr Spaß macht und ich es schon länger mache. Aber bilingualer Unterricht würde mir auch Spaß machen.“ (#147)
<b>Äußere Einflüsse</b>	<b>9</b>	
Schulorganisatorische Gründe	7	„Weil ich nicht bili und bläser machen kann.“ (#131) „Ich in den Angebotenen Fächern Erdkunde, Geschichte nicht gut bin, sie mich nicht interessieren und ich die Fächer einfach nicht mag (#33; Anm.: Schüler hat gute Noten, Lieblingsfach ist Chemie) „Es macht nicht wirklich Spaß, denn ich mag kein Englisch. Außerdem verliere ich dann meine Freunde.“ (#152)
<b>Andere</b>	<b>2</b>	„Ich bald gehe.“ (#141) „Es mich nicht überzeugt hat und das Lerntempo verlangsamt wird.“ (#159)

Tabelle 15: Begründungen der Schüler, sich nicht für bilingualen Unterricht anzumelden

Beispiel an mögliche *Auswirkungen der fehlenden Leistung auf das sozio-kulturelle Umfeld* geknüpft „Ich nicht gut Englisch kann und zu Hause dadurch Stress habe.“ (#68<sup>40</sup>). Das Beispiel illustriert die Wichtigkeit des Faches Englisch, z.B. als Hauptfach. Diese auf Nebenfächer zu übertragen wird von dem betroffenen Schüler als belastend empfunden, nicht zuletzt durch die privaten Konsequenzen. Bei den eben aufgeführten Beispielen ist jedoch offen, inwiefern sich die Einstellung zum bilingualen Unterricht über die Zeit verändern könnte.

Hier bietet die dritte Schüleräußerung Aufschluss, dass sich die Einstellung eventuell verändern kann. „*Ich jetzt in der fünften Klasse noch nicht so gut Englisch spreche. In der sechsten oder siebten Klasse schon.*“ (#94). Die Schüleräußerung gibt ferner jedoch Aufschluss darüber, dass der Schüler seine Leistung als nicht gut genug für den bilingualen Unterricht einschätzt. Dies suggeriert ferner, dass die Lehrkräfte den Schülern eine Erwartungshaltung gegenüber dem nötigen Leistungsniveau für bilingualen Unterricht kommuniziert haben, somit gewisse Anforderungen vorab deklariert haben, z.B., dass bilingualer Unterricht erst ab Klasse sechs oder sieben möglich ist. Sieht man sich den gesamten Fragebogen von Schülerin #94 an, fällt jedoch auf, dass die Noten gut sind. Die Schülerin hat in Englisch laut eigener Angabe eine zwei (Note „gut“), das weitere Notenbild ist gut bis sehr gut. Die Schülerin wird ebenfalls für den bilingualen Unterricht angemeldet, weil „es wichtig ist, später gut Englisch zu sprechen“. Ferner gibt sie an, dass ihr der Englischunterricht „leicht“, „langweilig“ und „wichtig“ ist. Das Antwortprofil bei den Likert-Fragen zeigt ferner, dass die Schülerin Englisch gut kann, aber keine Freude daran empfindet. Auch könnte sie sich vorstellen, zusammen mit allen anderen Schülern bilingualen Unterricht auszuprobieren. Ferner ist aus dem Fragebogen ersichtlich, dass das Lieblingsfach der Schülerin Deutsch ist. Somit ist eine Abneigung zu Sprachlichen Fächern und eine schlechte Leistung als Grund für die Angabe auszuschließen. Über ihre Gründe für diese Einschätzung lässt sich nur spekulieren. Eine mögliche Überlegung könnte sein, dass die Schülerin sich nicht an bilingualen Unterricht in Klasse fünf herantraut, weil die institutionellen Vorgaben dies nicht ermöglichen.<sup>41</sup> Gerade in diesem Fall könnte eine gute Schülerin möglicherweise über die Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts gefördert werden. Eine sichere Aussage lässt sich jedoch ohne weitere Untersuchungen nicht treffen.

---

<sup>40</sup> Der Schüler/die Schülerin (Geschlecht unbekannt) macht keine Angaben zu den Zeugnisnoten. Bisherige Erfahrungen mit dem Englischunterricht werden mit „nicht wichtig“, „schwer“, „interessant“, „anstrengend“, und „wichtig“ beschrieben. Zuhause hat der/die SchülerIn über das Internet Kontakt mit Englisch, welches er/sie seit der 3. Klasse der Grundschule lernt. Die Likert-Skalen vermitteln den Eindruck, dass zu Hause für die Schule geübt wird und Englisch einen festen Platz im Leben des Schülers/der Schülerin hat, der Unterricht selbst aber zu schwer und/oder demotivierend wirkt. So würde dem Schüler/der Schülerin z.B. ohne Englisch etwas fehlen. Er/Sie räumt ein, dass Englisch wichtig ist um eine gute Stelle zu bekommen, gibt aber an, dass es ihm/ihr schwerer fällt als den meisten in der Klasse und trotz Anstrengung keine Chance besteht, wirklich gut in Englisch zu werden.

<sup>41</sup> Beispielsweise, dass die Lehrkräfte gesagt haben, bilingualer Unterricht sei erst ab Klasse sechs oder höher möglich, oder die Schule bietet erst bilingualen Unterricht ab Klasse sechs oder sieben an.

Die zweite Kategorie ergibt sich aus *mangelnder (intrinsischer) Motivation*. Ein Grund ist *mangelndes allgemeines Interesse*, zumal Englisch in der Stundentafel auftritt. „[Ich würde bilingualen Unterricht nicht wählen, weil] Es einfach nicht so meins ist, klar fördert es Englisch und das jeweilige andere Fach, aber es macht mir nicht so viel Spaß.“ (#61; [Anmerkung JT]). Als eng verwandte, weitere Unterkategorie schließt sich hier an die *mangelnde Affinität* zur englischen Sprache an. „Ich es nicht mag, ich mag auch kein normales Englisch.“ (#42). Bilingualer Unterricht wird hier als Erweiterung, sozusagen als spezielles Englisch, angeführt, von dem der Schüler schon so „genug hat“<sup>42</sup>.

Dass dies nicht nur mit Englisch, sondern mit Sprachen im allgemeinen Zusammenhängen kann, zeigt das nächste Argument. „[Ich würde mich nicht für bilingualen Unterricht anmelden, weil] Mir Englisch schon zu viel ist. Ich kann es zwar, aber nebenbei muss man Vokabeln lernen, Grammatik, üben... Außerdem mag ich die Fächer über Sprachen (Deutsch, Englisch, Latein,...) eh nicht wirklich.“ (#59;[Anmerkungen JT]). Das Beispiel #59 illustriert ferner den zeitlichen Aufwand, den Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Dieser Kategorie, *Zeit- und Arbeitsaufwand*, gehören mit n=14 die meisten Schüler an, die sich aufgrund des zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwandes gegen bilingualen Unterricht entscheiden („Ich noch mehr üben muss und weil ich nicht Supermann bin verstehe ich nicht alle Vokabeln.“ (#102)).

Die Schüler sind jedoch nicht einfach faul, vielmehr entstehen durch den zusätzlichen Zeitaufwand *Interessenkonflikte* „Ich sehr lange in der Schule bleiben muss und ich Fußball habe.“ (#35). Auch schulintern entstehen über die Angebotsvielfalt Konflikte, weil sich die Schüler für einen Schwerpunkt entscheiden, bzw. aus *schulorganisatorischen Gründen* entscheiden müssen („Mir Musik mehr Spaß macht und ich es schon länger mache. Aber bilingualer Unterricht würde mir auch Spaß machen.“ (#147), auch wenn sie gerne beides machen würden. „Weil ich nicht bili und bläser machen kann.“ (#131). Ein Schüler bemängelt auch das limitierte Fächerangebot („Ich in den Angebotenen Fächern Erdkunde, Geschichte nicht gut bin, sie mich nicht interessieren und ich die Fächer einfach nicht mag (#33; Anm.: Schüler hat gute Noten, Lieblingsfach ist Chemie). Weiterer, wichtiger schulorganisatorischer Grund für die Schüler, sich nicht für bilingualen Unterricht zu entscheiden, ist die Aufteilung der Klassen „Es macht nicht wirklich Spaß, denn ich mag kein Englisch. Außerdem verliere ich dann meine Freunde.“ (#152).

Folgt man dem Urteil der Schüler, ist der Großteil der Erprobung des bilingualen Unterrichtskonzeptes eher positiv gegenüber eingestellt. *Organisatorisch* zeigen die Schüler Übereinstimmungen mit den favorisierten Modellen der Lehrer (Abbildung 28).

---

<sup>42</sup> vgl. hierzu auch Aussage von Schüler #34, Tabelle 13, S. 47

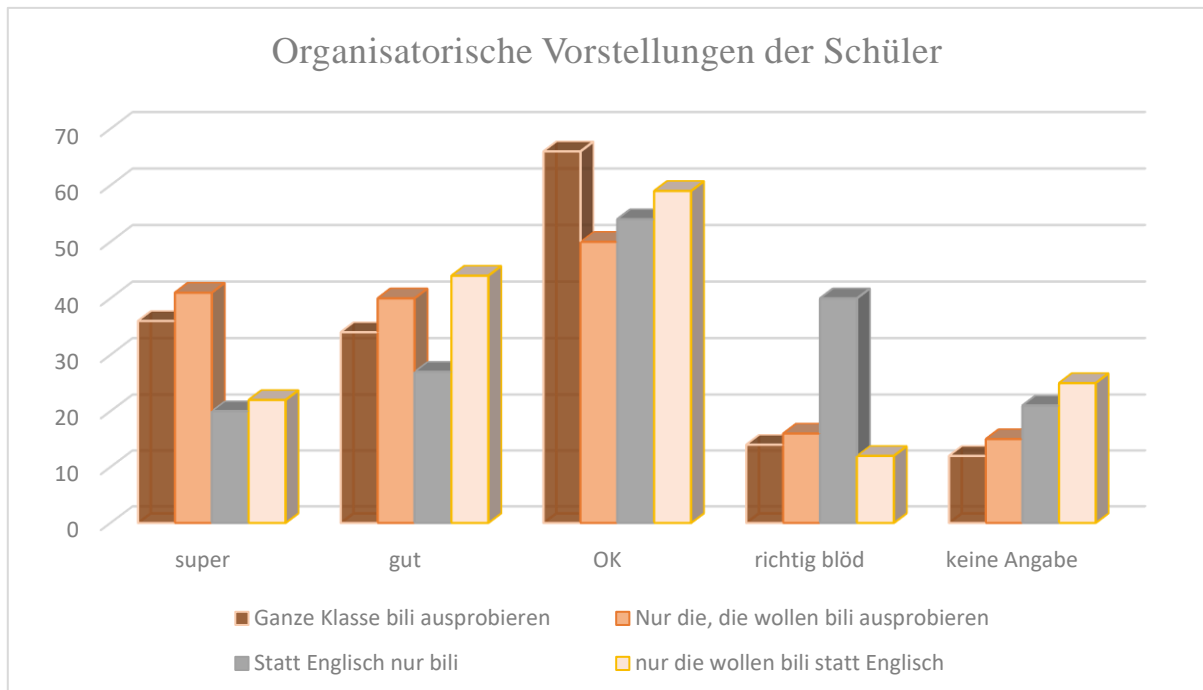


Abbildung 28: Organisatorische Vorstellungen der Schüler: Bilingualer Unterricht für alle?

Bevorzugt wird von den Schülern die Anwahl des bilingualen Unterrichts nur von denen, die wollen. Der Idee, den Englischunterricht durch bilingualen Unterricht gänzlich zu *ersetzen*

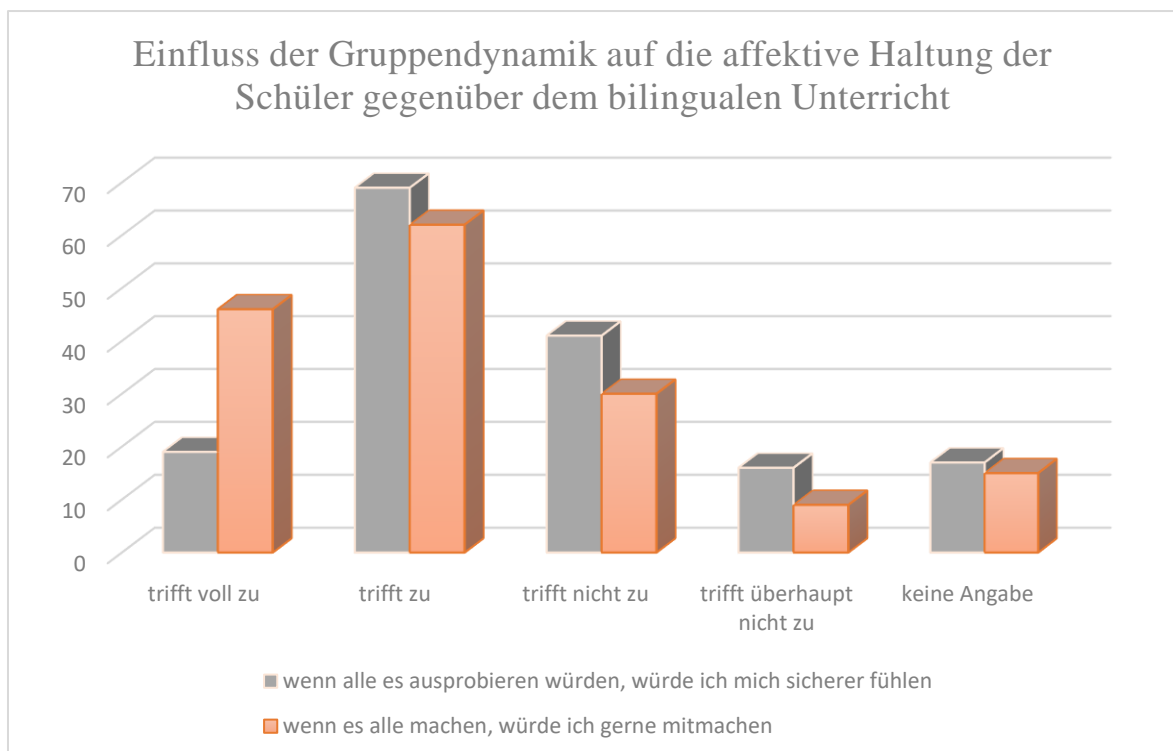


Abbildung 29: Einfluss der Gruppendynamik gegenüber der affektiven Einstellung zur Wahl des BU

stehen die Schüler skeptischer entgegen und bevorzugen bilingualen Unterricht *zusätzlich* zum Englischunterricht.

Der *Einfluss der Klassengemeinschaft* auf die Anwahl stellt einen weiteren, nicht zu unterschätzender Faktor dar (Abbildung 29). Die Vorstellung, im Klassenverbund mit allen bilingualen Unterricht zu machen, gefällt zwei von drei Schülern ( $n = 46$  trifft voll zu; und  $n = 68$ , trifft zu). Möglicher Grund hierfür ist ein *allgemeines Sicherheitsgefühl*, dass sich bei zwei von drei Schülern einstellen würde ( $n = 19$  trifft voll zu;  $n = 69$  trifft zu). Die Angaben korrelieren auf hohem Niveau bei  $r = 0,581$ .

Im Kontext der DESI Studie wurde Prozessqualität als wichtiges Merkmal für den Erfolg des Unterrichts bestimmt, sodass die Themen für die Schüler auch motivierend sein müssen (DESI 2008: 44). Die Schüler wurden folglich gefragt, welche Themen ihnen für den bilingualen Unterricht interessant erscheinen (Abb. 30). Die Liste mit Themenvorschlägen entstammt hierbei sämtlichen Vorgaben bzw. Vorschlägen der Kerncurricula Erdkunde, Geschichte, Biologie, Chemie, Physik, Religion, Kunst, Sport, Mathe und Musik für die Jahrgänge 5-10. Es handelt sich somit um Themen, die die Schüler im monolingualen Fachunterricht behandeln sollten. Ferner wurde den Schülern Raum für eigene Vorschläge gegeben.

Besonders beliebt sind bei den Schülern (in Abbildung 30 grün hervorgehoben) *Instrumente* ( $n=11$ ), (*Wirbel-)**Tiere* ( $n=10$ ), der *Mond*, *Vulkane* und *Tanzen* (je  $n=9$ ), die *Römer und Griechen* ( $n=15$ ) und die *Lage fremder Länder* ( $n=22$ ). Besonders letztere Angabe wurde häufig mit dem Wunsch ergänzt bzw. verwechselt, etwas über das Leben anderer Menschen in anderen

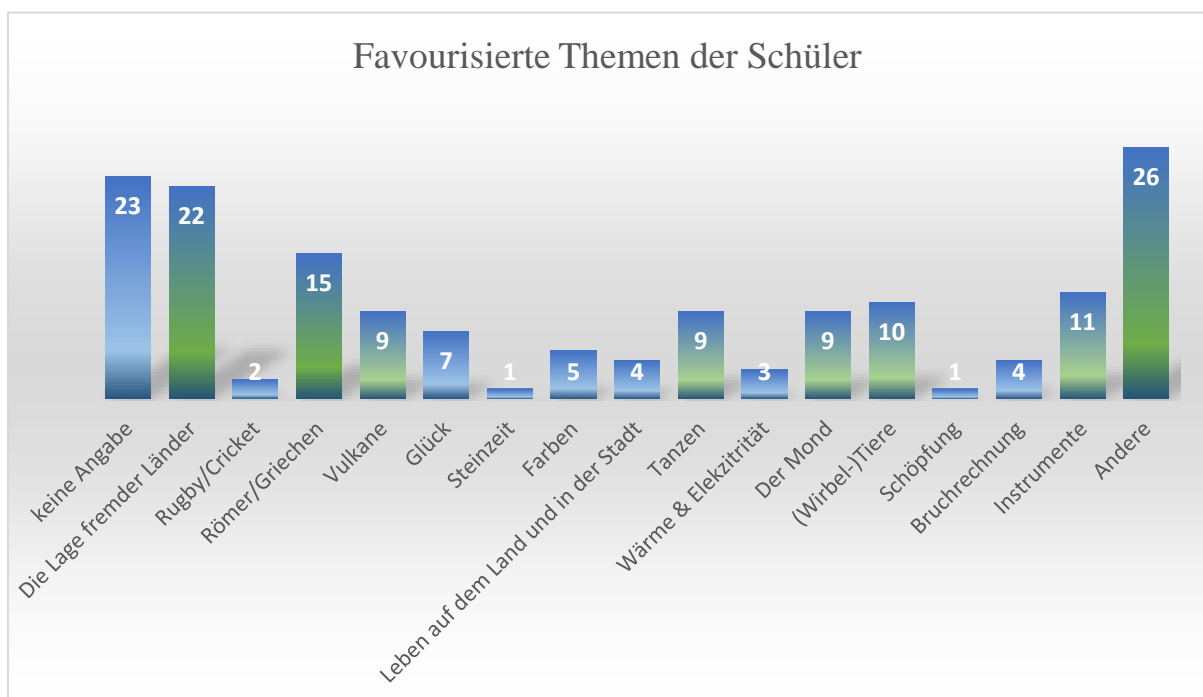


Abbildung 30: Favourisierte Themen der Schüler

Ländern zu lernen. Ebenfalls beliebt waren *andere Vorschläge*. Hier gaben die Schüler persönliche Hobbies und Vorlieben an, z.B. Basketball oder Breakdance.

Die Wünsche der Schüler stimmen zu einem großen Teil mit den Angaben der Lehrkräfte überein und werden von den „klassischen“ bilingual unterrichteten Fächern (Erdkunde, Geschichte, Sport, Biologie) abgedeckt. Eine Orientierung an den Interessen, der Lebenswelt und an den Bedürfnissen der Lerner, z.B. zum kindlichen Bewegungsdrang (*Tanzen*), ist somit gegeben. Das Interesse der Schüler an Instrumenten gibt ferner Anreiz zur Überlegung, ob sich schulische Angebote nicht verknüpfen lassen, wie z.B. eine bilinguale Bläserklasse.

## 5) Zusammenfassung und Ausblick

Die Erhebung der Einstellungen zu bilinguaem Unterricht konnte eine Grunddispositionen von Lehrkräften und Schülern abbilden und Wünsche und Bedürfnisse erfassen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte die Vorteile des bilingualen Unterrichts bewusst sind und sich die positiven Effekte auch ab Klasse fünf vorstellen können. Hierzu zählen vorallem die Erweiterung des Wortschatzes, gesteigerte rezeptive, produktive und interkulturelle Kompetenzen sowie erhöhte Sprachsensibilität (je  $n = 18$ ). Ferner belegen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte einen früheren Beginn des bilingualen Unterricht für möglich halten. Hierbei divergieren die Einstellungen zu dem idealen Zeitpunkt für einen früheren Beginn sowie die erforderlichen Vorkenntnisse. Die Mehrheit der Lehrkräfte definiert die Sprachkenntnisse am Ende von Klasse fünf oder im zweiten Halbjahr von Klasse sechs als ausreichend. Damit halten es die Lehrkräfte für möglich, den bilingualen Unterricht um bis zu ein Jahr früher zu beginnen als derzeit an den meisten Schulen praktiziert wird.

Als Bedingung für das Gelingen von einer früheren Einführung des bilingualen Unterrichts nennen sie vor allem den Einsatz erfahrener bilingualer Lehrkräfte. Gleichwohl keine der befragten Lehrkräfte Erfahrungen mit bilingualen Unterricht ab Klasse fünf hat, kann sich etwas mehr als die Hälfte der Befragten (59%), vorallem aus Neugierde und der Überzeugung, mit dem sie hinter dem bilingualen Unterricht stehen, vorstellen, bilingualen Unterricht in Klasse fünf auszuprobieren. Die größte Herausforderung für die Umsetzung antizipieren die Lehrkräfte dabei in den geringen Sprachkenntnissen der Schüler und den wenigen Unterrichtsmaterialien. Unterrichtsinhalte könnten sich an den klassischen Unterrichtsfächern des bilingualen Unterrichts orientieren und verstärkt auf lernerische Hilfsangebote wie *Scaffolding*, *Total Physical Response* und *Visualisierung* zurückgreifen. Während die eine Hälfte der Lehrkräfte die Idee des bilingualen Unterrichts ab Klasse fünf befürwortet, hält die andere Hälfte an dem Konzept des bilingualen Unterrichts ab Klasse sieben fest. Vorallem Lehrkräfte mit längerer

Berufserfahrung schätzen die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler in Klasse fünf als zu niedrig ein. Eine Möglichkeit, dieses Problem anzugehen, könnte sich in Formen äußerer Differenzierung, z.B. über freiwillige Formate wie zusätzliche AGs bieten. Dies würde dem Wunsch der Lehrkräfte, vor allem leistungsstarke Schüler in Klasse fünf bilingual zu unterrichten, entsprechen. Insgesamt hält die Hälfte der Lehrkräfte es für möglich, über bilinguale Module den fremdsprachlichen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe zu unterstützen.

Die Ergebnisse der Schüler zeigen, dass die Auswahl eines bilingualen Schwerpunktes in Klasse fünf von vielen Faktoren beeinflusst wird. Nahezu alle Schüler hatten bereits Kontakt mit der Englischen Sprache, wenn sie in Klasse fünf am Gymnasium den Englischunterricht beginnen, sei es in der Primarstufe, über die neuen Medien oder im privaten sozio-kulturellen Umfeld. Dabei ist Englisch als erste institutionelle Fremdsprache für Schüler mit positiven wie negativen Attributen konnotiert. Dies hat Einfluss auf die Auswahl des bilingualen Unterrichts. Wichtige Gründe für die Auswahl sind die Freude an der Sache selbst (Spaß), die Aussicht auf einen guten Beruf und selten der Wille der Eltern. Als häufiges Argument sowohl für als auch gegen eine Auswahl werden soziale Komponenten, wie etwa Freunde oder Geschwister, die das bilinguale Angebot der Schule auch, bzw. auch nicht wählen würden, angeführt. Hintergrund sind die damit verbundenen schulorganisatorischen Hürden, wie etwa die Einrichtung einer bilingualen Klasse, die zur Trennung der Freundschaften führen würde. Weiterer Entscheidungsgrund gegen das bilinguale Angebot ist der Zeit-Interessen-Konflikt. Dieser besteht entweder in einer Überforderung der Schüler durch die zusätzlichen (zeitlichen) Anforderung oder in der Wahl eines anderen Angebots der Schule, wie z.B. der Bläserklasse<sup>43</sup>. Aufgrund der Wichtigkeit des Englischen in der globalisierten Welt scheinen die Schüler jedoch relativ offen gegenüber dem bilingualen Unterricht zu sein. Insgesamt 40% der Schüler würden nach der Erhebung das bilinguale Angebot wählen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass zwar keine aktive Nachfrage an bilingualen Unterricht ab Klasse fünf besteht, jedoch die Schüler wie die Lehrkräfte die Potentiale sehen, die eine Einführung von bilingualet Unterricht ab Klasse fünf mit sich bringt. Wie bereits angedeutet kann in den nächsten Jahren eine steigende Zahl von Grundschulern mit besseren Englischkenntnissen erwartet werden. Gründe dafür liegen unter anderem in der

---

<sup>43</sup> Möglicher Anknüpfungspunkt könnte es folglich sein, die schulischen Angebote zu verknüpfen und zum Beispiel eine bilinguale Bläserklasse einzurichten. Dies könnte sich schulpraktisch jedoch als problematisch erweisen, da die Zusatzangebote einer Schule häufig an die durchführende Lehrkraft, z.B. den oder die Musiklehrer, gebunden ist. Ist diese Lehrkraft nicht für bilingualen Unterricht qualifiziert, entfällt die Möglichkeit.



fortschreitenden Globalisierung und dem Ausbau des Englischunterrichts in der Grundschule. Auch bilinguale Grundschulprogramme werden zunehmen (Heim 2015: 43). Bilingualer Unterricht kann eine Möglichkeit sein, die Qualität des fremdsprachlichen Unterrichtsangebotes in Niedersachsen (Deutschland) anzuheben. Über den Ausbau des bilingualen Unterrichts können zusätzliche Stunden mit der Fremdsprache verbracht werden, ohne zusätzliche Stunden aus dem Curriculum zu entnehmen (cf. Lasagabaster 2011: 7). Die Einrichtung bilingualer Übergangsmodule kann eine strukturelle Möglichkeit bieten, in fordernder und fördender Lernatmosphäre mit Möglichkeiten zur inneren und äußeren Differenzierung die verschiedenen Motivationen der jungen Lerner aufzunehmen und zu kanalisieren. Über den bilingualen Unterricht kann ein als erheblich einzuschätzender Anteil des Fremdsprachenerwerbs gemäß modernen Kriterien gestaltet werden. Es wurde gezeigt, dass die Interessengebiete der Lerner mit den Einschätzungen der Lehrkräfte zu verbinden sind. Über den intensivierten Kontakt mit der Zielsprache, den Aufbau auf Kenntnissen aus der Grundschule sowie den Beitrag zum fremdsprachlichen Kompetenzaufbau kann bilingualer Unterricht schon in jüngeren Jahrgängen vielfältige Möglichkeiten zum modernen, strukturierten Fremdsprachenerwerb bieten, auch über die verschiedenen Schulstufen hinaus.

## 6) Literaturverzeichnis

- Apfel, C. (2012). Coping With CLIL: Dropouts in CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*. 1(4). 47-56.
- Abendroth-Timmer, D. (2007). *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Bechler, S. & M. Sambanis (2010). Bilingualer Sachfachunterricht schon in der Grundschule? Vom Für und Wider und den Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Doff, S. (Eds.) *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe Eine Einführung*. Narr Verlag: Tübingen. 169-181.
- Becker, C. (2014). Peer-to-peer scaffolding in a primary school science class. In: Kupetz, R. & C. Becker (eds.). (2014).
- Big-Kreis (Hrsg.). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 - Ergebnisse der BIG-Studie*. Pdf.  
URL:[http://www.fff-konferenz.de/tl\\_files/BIG-Studie-2015/Big-Studie-2015\\_Lernstand-Englischunterricht-Klasse-4.pdf](http://www.fff-konferenz.de/tl_files/BIG-Studie-2015/Big-Studie-2015_Lernstand-Englischunterricht-Klasse-4.pdf)  
Erstellt: 2015 Abruf: 15.08.2018
- Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL: How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. In: *International CLIL Research Journal*. 1(4). 66-78.
- Breidbach, S. & B. Viebrock (2012). CLIL in Germany: Results from Recent Research in a Contested Field of Education. In: *International CLIL Research Journal*. 1(4). 5-16.
- Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 11-17.
- Burwitz-Mezler, E. & M. Legutke (2004). Die Übergangsproblematik. In: ebd. (Hrsg.). *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Übergang*. 38 (69). 2-8.
- Böwing, C. (2013). *Lehrwerke für den bilingualen Unterricht*. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 194-201.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Dalton-Puffer, C. (2018). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research in Europe. In: Delanoy, W. and Volkmann, L. (eds.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Im Erscheinen. Heidelberg: Carl Winter. 19S.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). Thinking Allowed. Content and Language Integrated Learning: A research agenda. In: *Language Teaching Journal*. 46(4). Cambridge UP: Cambridge. 545-559.

- Davies, J., & I. Brember (2001). The Closing Gap in Attitudes between Boys and Girls: A 5-year longitudinal study. In: *Educational Psychology* (21 (1): 103-114.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & J.M. Sierra (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. In: *The Language Learning Journal*. 42(2). 209-224.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata; Németh, Nóra (2006). Motivation, language attitudes and globalisation. A Hungarian Perspective. In: *Second Language Acquisition* (18). Multilingual Matters: Clevedon.
- Dörnyei, Zoltán (2009). The L2 Motivational Self-System. In: Dörnyei, Z. & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2-Self*. Bristol: Multilingual Matters: 9-42.
- DAQS (2004). *Übersicht zur Erhebung: DESI - Deutsch Englisch Schülerleistungen International (Eingangsbefragung)*. Fragebogen Schüler 2 . Web.  
URL: <http://daqs.fachportal-paedagogik.de/questionnaire>  
Erstellt: 2004 Abruf: 16.01.2018
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Egiguren, I. (2006). Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean. Unpublished doctoral dissertation, University of the Basque Country, San Sebastián/Donostia, Spain, as cited in cited in: Ruiz de Zarobe, Y. & D.Lasagabaster (2010). CLIL in a bilingual community: The Basque autonomous community. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing. 12-29.
- Elßner, D. & Keßler, J.(2013). *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. Narr Verlag: Tübingen.
- Europäische Union (2018). Mehrsprachigkeit. Web.  
URL: [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_de](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de)  
Erstellt: Abruf: 14.02.2018
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Pdf.  
URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)  
Erstellt: 2006 Abruf: 15.08.2018
- Fehling, S. (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Peter Lang Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.
- Gnutzman, C. & F. Rabe (2013). Organisationsformen und Modelle. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 102-110.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Klett Kallmeyer Verlag: Seelze.

- Heim, K. (2015). Kritische Überlegung zur Ausgestaltung von CLIL im öffentlichen Schulwesen. In: Rüschhoff et al. (Hrsg.). *CLIL Revisited : Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 41 – 64.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19 (1), (202-215.). 20. September 2018. <<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de>>
- Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P. & A. Lommel (2009). Leitfaden für die Einrichtung von Immersions-Angeboten in Grundschulen. Pdf.  
URL:  
[http://eu.bilikita.org/docs/Guideline\\_Immersion\\_Primary\\_School\\_Implementation\\_G.pdf](http://eu.bilikita.org/docs/Guideline_Immersion_Primary_School_Implementation_G.pdf)  
Erstellt: 2009 Abruf: 17.08.2018
- Keßler, J. (2017). Begin at the Beginning. Warum Englischunterricht ab Klasse 1 bleiben sollte. In: Paar (Hrsg.) *Grundschulmagazin Englisch* (4). Oldenbourg: Pädagogische Zeitschriften. S. 37f.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & S. Schlawin (2001). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. 2. Auflage. Opladen: Lesku + Budrich. 109 S.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013). *Bericht. Konzepte für den Bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. PDF.
- Krechel, H.-L. (2013). Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 74-80.
- Kupetz, R. & C. Becker (eds.) (2014). *Content and Language Integrated Learning by Interaction*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.
- Kupetz, R., & A. Woltin (2014). Language Educational Policies and CLIL Principles. In: Kupetz, R. & C. Becker (eds.). (2014).
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5 (1). Routledge. P. 3-18
- Lasagabaster, D. & Heras, A. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 19(1). 70-88.
- Lasagabaster, D., & J.M. Sierra (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. In: *International CLIL Research Journal*. 1(2). 4-17.
- Lighbown, P.M., & N. Spada (2013). *How languages are Learned*. Oxford University Press: Oxford.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders. What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. In: *International CLIL Research Journal* 1(4). P. 36-49.

- Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.)(2010). *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Westermann Verlag: Braunschweig.
- Mayer, N. & A. Kolb (2010). Mehr Kontinuität! Englischkenntnisse aus der Grundschule weiterentwickeln. In: ebd. (Hrsg.). *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Englisch in Klasse 5*. 44 (103). 2-6.
- Meyer, C. (2003). *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*. Online-Dissertation. Web.  
URL: <http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.pdf>  
Erstellt: 2003 Abruf: 20.03.2018
- Meyer, M. A., Kunze, I., & M. Trautmann (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen.
- Müller-Schneck, E. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Peter Lang Verlag: Frakfurt am Main.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 3-4. Englisch. Niedersachsen*. Web.  
URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_englisch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_englisch_nib.pdf)  
Erstellt: Abruf: 21.03.2018
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Englisch. Niedersachsen*. Web.  
URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/en\\_gym\\_si\\_kc\\_online.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/en_gym_si_kc_online.pdf)  
Erstellt: 2015 Abruf: 27.08.2018
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018a). *Anhörungfassung. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 3-4. Englisch. Niedersachsen*. Web.  
URL:[http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/A356mode-2018-01-23-kc\\_englisch\\_gs\\_anh-rung.pdf](http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/A356mode-2018-01-23-kc_englisch_gs_anh-rung.pdf)  
Erstellt: 2018 Abruf: 20.03.2018
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018b). *Die niedersäschsichen allgemeinbildenen Schulen in zahlen. Stand: Schuljahr 2016/2017*. Pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018c). *Merkblatt für die Einstellung an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen zum zweiten Schulhalbjahr 2018/2019*. Web  
<https://www.eis-online.niedersachsen.de/Dokumente/Merkblatt.pdf>  
Erstellt: August 2018 Abruf: 18.09.2018
- NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) (2015). *Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Liste der Regionalabteilung Hannover*. Pdf.  
URL:  
[http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BilI\\_Liste\\_Hannover\\_2015\\_Kö\\_NEU.pdf](http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BilI_Liste_Hannover_2015_Kö_NEU.pdf)  
Erstellt: 02.12.2015 Abruf: 20.08.2018

- NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) (2016a). Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Liste der Regionalabteilung Osnabrück. Pdf.  
URL: [http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI\\_Liste\\_Osnabrück\\_2015\\_Kö\\_NEU.pdf](http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI_Liste_Osnabrück_2015_Kö_NEU.pdf)  
Erstellt: 21.04.2016 Abruf: 20.08.2018
- NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) (2016b). Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Liste der Regionalabteilung Lüneburg. Pdf.  
URL: [www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI\\_Liste\\_Lüneburg\\_2015\\_Kö\\_NEU.pdf](http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI_Liste_Lüneburg_2015_Kö_NEU.pdf)  
Erstellt: 11.01.2016 Abruf: 20.08.2018
- NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) (2018). Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Liste der Regionalabteilung Braunschweig. Pdf.  
URL: [http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI\\_Liste\\_Braunschweig\\_2017\\_Ro\\_NEU.pdf](http://www.nibis.de/uploads/redriedl/bilinguales/BiLI_Liste_Braunschweig_2017_Ro_NEU.pdf)  
Erstellt: 06.05.2018 Abruf: 20.08.2018
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2016). Die Niedersächsischen Allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2015/16. Web.  
URL: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/statistik/die-niedersaechsischen-allgemein-bildenden-schulen-in-zahlen-6505.html>  
Erstellt: Juni 2016 Abruf: 20.08.2018
- Oxbrow, G. L. (2017). Students' Perspectives on CLIL Programme Development: A Quantitative Analysis. In: *Porta Linguarium* 29. 137-158.
- Pinner, R. (2013). Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective. In: *International CLIL Research Journal*. 2 (1). 44-54.
- Piske, T. (2013). *Bilingual Education: Chances and Challenges*. In: Elsner, D. & J. Keßler. (Hrs.). (2013). 28-40.
- Rumlich, D. (2016). Evaluating Bilingual Education in Germany. CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest. In: Breidbach, S., Bach, G., D. Wolff (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Band 15*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Schwab, G. (2011). BiLi für alle?! Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojekts zur Einführung bilingualer Module in der Hauptschule. PDF.
- Scott, D. & S. Beadle (2014). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and computer-assisted language learning*. Web.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf)  
Erstellt: 25.06.2014 Abruf: 04.04.2018
- Wolff, D. (2013). CLIL als europäisches Konzept. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 18-26.

- Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. In: Klippel, F. & Ziegler, G. (Hrsg.). *ForumSprache*. 3(2). 75-84.
- Viebrock, B. (2013). Lehrer-/Lernerforschung im Bilingualen Sachfachunterricht. In: Hallet, W. (Hrsg.). (2013). 221-228.
- Viebrock, B. (2013). Lehrer-/Lernerforschung im Bilingualen Sachfachunterricht. In: Hallet, W. (Eds.). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Klett Kalmeyer Verlag: Seelze. 221-228.
- Wegner, A. (2012). Seeing the Bigger Picture: What students and teachers think about CLIL. In: *International CLIL Research Journal* (2012). 1(4). 29-35.
- Zydati, W. (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt/Main.

## 7) Appendix

### 7.1) Fragebögen

#### 7.1.1) Fragebogen der Lehrkräfte



Technische  
Universität  
Braunschweig

Institut für Anglistik und  
Amerikanistik  
Abteilung Didaktik

Bienroder Weg 80  
38106 Braunschweig  
Deutschland

Prof. Dr. Carmen Becker  
Jennifer Kraftschik, M.Ed.

Tel. +49 (0) 531 391-8730  
Fax +49 (0) 531 391-8713  
j.kraftschik@tu-  
braunschweig.de

### Umfrage für das Forschungsprojekt

#### BRITIBI

#### *BRIdging Transition-Introducing BILl*

#### Sehr geehrte Lehrkräfte,

herzlichen Dank, dass Sie das Forschungsprojekt BRITIBI unterstützen, welches das Potenzial bilingualer Module für die Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe erforscht.

Der folgende Fragebogen erfasst Ihre Einstellungen, Wünsche, Erfahrungen und Vorstellungen zu bilingualem Unterricht ab Klasse 5. Die Teilnahme erfolgt anonym, die Beantwortung der Fragen erfolgt freiwillig. Sie können einzelne Fragen auslassen.

Der Fragebogen ist in zwei Teile untergliedert.

- ❖ Teil 1 erfasst demografische Angaben und allgemeine Informationen zu bilingualem Unterricht.
- ❖ Teil 2 bezieht sich auf Bilingualen Unterricht ab Klasse 5.

Der Fragebogen umfasst insgesamt sechs Seiten, das Ausfüllen wird ungefähr 15 Minuten Zeit in Anspruch nehmen. Bitte antworten Sie, indem Sie ein sauberes Kreuz (X) setzen.

Frage 1) Alter			
<input type="checkbox"/> 24-29	<input checked="" type="checkbox"/> 35-39	<input type="checkbox"/> 45-49	<input type="checkbox"/> 55-59
<input type="checkbox"/> 30-34	<input type="checkbox"/> 40-44	<input type="checkbox"/> 50-54	<input type="checkbox"/> >60

Falls Sie eine Antwort ändern möchten, füllen Sie das Kästchen komplett aus und setzen ein neues X.

Frage 1) Alter			
<input type="checkbox"/> 24-29	<input checked="" type="checkbox"/> 35-39	<input checked="" type="checkbox"/> 45-49	<input type="checkbox"/> 55-59
<input type="checkbox"/> 30-34	<input type="checkbox"/> 40-44	<input type="checkbox"/> 50-54	<input type="checkbox"/> >60

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Teilnahme an unserem Forschungsprojekt und für die Zeit, die Sie sich nehmen, den Fragebogen auszufüllen! Für Fragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung,  
Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Carmen Becker und Jennifer Kraftschik



## Teil 1) Demografische Angaben und Bilingualer Unterricht allgemein

Bitte kreuzen Sie folgende demografischen Eckdaten an:

<b>1) Alter</b>			
<input type="checkbox"/> 24-29	<input type="checkbox"/> 35-39	<input type="checkbox"/> 45-49	<input type="checkbox"/> 55-59
<input type="checkbox"/> 30-34	<input type="checkbox"/> 40-44	<input type="checkbox"/> 50-54	<input type="checkbox"/> >60
<b>2) Geschlecht</b>			
<input type="checkbox"/> männlich		<input type="checkbox"/> weiblich	
<input type="checkbox"/> keine Angabe			
<b>3) Lehrbefähigung /Fakultas (nach Abschluss Referendariat)</b>			
Seit (Jahr):		Oder: Referendariatsbeginn:	
im Fach:			
<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Latein	<input type="checkbox"/> Politik
<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Kunst	<input type="checkbox"/> Geschichte
<input type="checkbox"/> Spanisch	<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Erdkunde
<input type="checkbox"/> Französisch	<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Darst. Spiel	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> ev. Religion			
<input type="checkbox"/> kath. Religion			
<input type="checkbox"/> Werte & Normen			
<input type="checkbox"/> Philosophie			
<input type="checkbox"/> andere: _____			

<b>4) Unterrichten Sie derzeit bilingual?</b>	
<input type="checkbox"/> Ja,	<input type="checkbox"/> Nein
Falls ja, führen Sie bitte Fach/Fächer und Jahrgang/Jahrgänge hier auf:	

<b>5) In welchen Fächern unterrichten Sie bilingual?</b>			
<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Latein	<input type="checkbox"/> Politik	<input type="checkbox"/> ev. Religion
<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Kunst	<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> kath. Religion
<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Erdkunde	<input type="checkbox"/> Werte & Normen
<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Darst. Spiel	<input type="checkbox"/> Sport	<input type="checkbox"/> Philosophie
<input type="checkbox"/> andere: _____			

<b>6) In welcher Sprache unterrichten Sie bilingual?</b>			
<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Französisch	<input type="checkbox"/> Spanisch	<input type="checkbox"/> andere: _____

<b>7) Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie bilingual?</b>				
<input type="checkbox"/> seit <1 Jahr	<input type="checkbox"/> seit 1-2 Jahren	<input type="checkbox"/> seit 3-5 Jahren	<input type="checkbox"/> seit 6-10 Jahren	<input type="checkbox"/> seit >10 Jahren

<b>8) In welcher Klassenstufe haben Sie schon bilingual Unterrichtet?</b>				
<input type="checkbox"/> in Klasse 5	<input type="checkbox"/> in Klasse 7	<input type="checkbox"/> in Klasse 9	<input type="checkbox"/> in Klasse 11	<input type="checkbox"/> in Klasse 13
<input type="checkbox"/> in Klasse 6	<input type="checkbox"/> in Klasse 8	<input type="checkbox"/> in Klasse 10	<input type="checkbox"/> in Klasse 12	<input type="checkbox"/> _____

<b>9) In welchen Fächern wird bilingualer Unterricht an Ihrer Schule angeboten?</b>			
<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Darst. Spiel	<input type="checkbox"/> Politik	<input type="checkbox"/> ev. Religion
<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Kunst	<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> kath. Religion
<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Erdkunde	<input type="checkbox"/> Werte & Normen
<input type="checkbox"/> Chemie		<input type="checkbox"/> Sport	<input type="checkbox"/> Philosophie
<input type="checkbox"/> andere: _____			

<b>10) In welcher/n Sprache/n wird bilingualer Unterricht an Ihrer Schule angeboten?</b>			
<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Französisch	<input type="checkbox"/> Spanisch	<input type="checkbox"/> andere: _____

<b>11) In welcher/n Klassenstufe(n) wird bilingualer Unterricht an Ihrer Schule angeboten?</b>				
<input type="checkbox"/> in Klasse 5	<input type="checkbox"/> in Klasse 7	<input type="checkbox"/> in Klasse 9	<input type="checkbox"/> in Klasse 11	<input type="checkbox"/> in Klasse 13
<input type="checkbox"/> in Klasse 6	<input type="checkbox"/> in Klasse 8	<input type="checkbox"/> in Klasse 10	<input type="checkbox"/> in Klasse 12	<input type="checkbox"/> _____

Kreuzen Sie bitte an.

<b>12) Bilingualer Unterricht trägt maßgeblich zum Spracherwerb der SchülerInnen bei.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>13) Bilingualer Unterricht kann nur mit ausreichendem Vorwissen in der Fremdsprache gelingen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>14) Ich denke, dass im bilingualen Unterricht ausschließlich die Zielsprache verwendet werden soll.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>15) Die SchülerInnen erreichen im bilingualen Unterricht fachlich (mindestens) das gleiche Kompetenzniveau wie ihre MitschülerInnen im monolingualen Fachunterricht.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>16) Die Fremdsprachenkompetenz der SchülerInnen verbessert sich durch die Teilnahme am bilingualen Unterricht nicht.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>17) Bilingualer Unterricht kann bereits mit geringen Fremdsprachenkenntnissen begonnen werden.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>18) Fremd- und Muttersprache sollten im bilingualen Unterricht jeweils Verwendung finden.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>19) Bilingualer Unterricht vernachlässigt fachliche Inhalte zugunsten des Sprachenlernens.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu

Kreuzen Sie bitte an.

<b>20) Welchen Stellenwert hat bilingualer Unterricht für Sie persönlich?</b>			
<input type="checkbox"/> sehr hoch	<input type="checkbox"/> hoch	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> gering
<b>21) Welchen Stellenwert hat bilingualer Unterricht an Ihrer Schule?</b>			
<input type="checkbox"/> sehr hoch	<input type="checkbox"/> hoch	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> gering

Kurz gesagt, In Ihren eigenen Worten...

Frage 22) ...was gefällt Ihnen am besten am bilingualen Unterricht?

---



---

Frage 23) ... was würden Sie ändern, wenn Sie könnten?

---



---

Frage 24) ... was würden Sie gerne im bilingualen Unterricht einmal ausprobieren?

---



---

## Teil 2: Bilingualer Unterricht ab Klasse 5

Bitte kreuzen Sie an.

<b>25) Bilinguale Module ab Klasse 5 sollten speziell leistungsstarken SchülerInnen vorbehalten sein.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu
<b>26) Bilinguale Module ab Klasse 5 könnten sich zur Binnendifferenzierung im Fachunterricht eignen.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu
<b>27) Bilinguale Module ab Klasse 5 könnten den fremdsprachlichen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe erleichtern.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu
<b>28) Die Teilnahme an bilingualen Modulen ab Klasse 5 ist mit den Englischkompetenzen aus der Grundschule möglich.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu
<b>29) Bilinguale Module sollten für alle SchülerInnen ab der Klasse 5 verpflichtend sein.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>30) In bilingualen Modulen könnten die verschiedenen Kompetenzniveaus der SchülerInnen in der Fremdsprache adressiert werden.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>31) Die Einführung von bilingualen Modulen ab Klasse 5 setzt die SchülerInnen zu früh unter Druck.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>32) Bilingualer Unterricht kann erst ab fortgeschrittenem Sprachniveau (z.B. Klasse 7) stattfinden.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu

Kreuzen Sie bitte an und nehmen Sie ggf. Stellung zu ihren Angaben.

<b>33) Folgende fünf Bestandteile erachte ich als wesentlich für gelungenen bilingualen Unterricht ab Klasse 5:</b>	
(Bitte ordnen Sie die für Sie fünf wichtigsten Aspekte in eine Reihe von 1-5, wobei 1 für 'am wichtigsten steht' und 5 für 'am wenigsten wichtig'.)	
<input type="checkbox"/> qualifizierte (Bili-)Lehrkraft <input type="checkbox"/> passende Thematik <input type="checkbox"/> passende Methodik <input type="checkbox"/> zielführendes Material <input type="checkbox"/> sprachliche Vorkenntnisse <input type="checkbox"/> fachliche Vorkenntnisse <input type="checkbox"/> methodische Vorkenntnisse	<input type="checkbox"/> geringe Klassengröße <input type="checkbox"/> leistungsstarke SchülerInnen <input type="checkbox"/> disziplinierte SchülerInnen <input type="checkbox"/> didaktisches Gesamtkonzept <input type="checkbox"/> schulische Implementierung <input type="checkbox"/> Fort- und Weiterbildungen für bilingualen Unterricht mit jungen Lernern <input type="checkbox"/> sonstiges, nämlich: _____ _____

An die Umsetzung von bilinguaem Unterricht ab Klasse 5 knüpfte ich folgende Bedingungen:

<b>34) Die SchülerInnen bringen sprachliches Vorwissen aus der Grundschule mit.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>35) Die SchülerInnen bringen Erfahrung im bilingualen Unterricht mit.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>36) Der Unterricht findet vorwiegend mit leistungsstarken SchülerInnen statt.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>37) Der Unterricht findet vorallem mit disziplinierten SchülerInnen statt.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>38) Dem Unterricht liegt ein entwickeltes didaktisches Gesamtkonzept zu Grunde.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>39) Das Vorhaben findet Unterstützung durch die Schulleitung.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>40) Nur geschulte Bili-Lehrkräfte erteilen den Unterricht.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>41) Es gibt eine ausreichende Bereitstellung von Bili-Material.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
<b>42) Die SchülerInnen haben eine erweiterte Stundentafel.</b>			
<input type="checkbox"/> Ich stimme voll zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu
Andere: _____			
_____			
_____			
_____			

<b>43) Die besondere Herausforderung für bilinguale Module ab Klasse fünf sehe ich persönlich bei ... (Mehrfachnennung erwünscht und möglich)</b>	
<input type="checkbox"/> den geringen Sprachkenntnissen. <input type="checkbox"/> den differenzierten Sprachkenntnissen. <input type="checkbox"/> den Eltern. <input type="checkbox"/> den Kollegen. <input type="checkbox"/> der Mehrarbeit für die Lehrkräfte. <input type="checkbox"/> der Mehrarbeit für die SchülerInnen.	<input type="checkbox"/> der Umsetzung im Schulalltag. <input type="checkbox"/> der Platzvergabe. <input type="checkbox"/> der Erstellung der Materialien. <input type="checkbox"/> der Gestaltung eines (schulinternen) Curriculums. <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
<b>Bitte erläutern Sie Ihre Angabe(n):</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

**Angenommen, Sie könnten im nächsten Schulhalbjahr bilingualen Unterricht in Klasse fünf einführen...**

**44) ...welches Format würden Sie bevorzugen?** (Mehrfachnennung möglich)

- |                                           |                                                                          |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> als Wahl-AG      | <input type="checkbox"/> zusätzlich zum herkömmlichen Englischunterricht |
| <input type="checkbox"/> als Modul        | <input type="checkbox"/> anstelle des herkömmlichen Englischunterrichts  |
| <input type="checkbox"/> fachspezifisch   | <input type="checkbox"/> _____                                           |
| <input type="checkbox"/> fachübergreifend |                                                                          |

**45) ... zu welchem Zeitpunkt würden Sie am ehesten beginnen wollen?**

- |                                                      |                                                       |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Zu Anfang von Klasse 5      | <input type="checkbox"/> zu Beginn von Klasse 6       |
| <input type="checkbox"/> zum 2. Halbjahr in Klasse 5 | <input type="checkbox"/> zum 2. Halbjahr von Klasse 6 |

☐ andere: \_\_\_\_\_

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**46) ... welche Fächer schätzen Sie als besonders geeignet ein?** (Mehrfachnennung möglich)

- |                                     |                                       |                                     |                                         |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Darst. Spiel | <input type="checkbox"/> Politik    | <input type="checkbox"/> ev. Religion   |
| <input type="checkbox"/> Physik     | <input type="checkbox"/> Kunst        | <input type="checkbox"/> Geschichte | <input type="checkbox"/> kath. Religion |
| <input type="checkbox"/> Biologie   | <input type="checkbox"/> Musik        | <input type="checkbox"/> Erdkunde   | <input type="checkbox"/> Werte & Normen |
| <input type="checkbox"/> Chemie     |                                       | <input type="checkbox"/> Sport      | <input type="checkbox"/> Philosophie    |

☐ andere: \_\_\_\_\_

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**47) ... welche Thematiken würden Sie als besonders geeignet einschätzen?**

(Mehrfachnennung möglich)

- |                                         |                                      |                                                    |                                            |
|-----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Topographie    | <input type="checkbox"/> Glück       | <input type="checkbox"/> Energie (Biologie/Chemie) | <input type="checkbox"/> Wirbeltiergruppen |
| <input type="checkbox"/> Basketball     | <input type="checkbox"/> Steinzeit   | <input type="checkbox"/> Tänzerisches Bewegen      | <input type="checkbox"/> Schöpfung         |
| <input type="checkbox"/> Römer/Griechen | <input type="checkbox"/> Magnetismus | <input type="checkbox"/> Phänomenorientierte Optik | <input type="checkbox"/> Bruchrechnung     |
| <input type="checkbox"/> Vulkanismus    | <input type="checkbox"/> Farbenlehre | <input type="checkbox"/> Stadt-Umland-Beziehung    | <input type="checkbox"/> Instrumententypen |

☐ andere: \_\_\_\_\_

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**48) ...welche sprachlichen Aspekte könnten bilinguale Module fördern, um den Fremdsprachenunterricht besonders gut zu ergänzen?** (Mehrfachnennung möglich)

- |                                            |                                                               |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> rezeptive Skills  | <input type="checkbox"/> die Interkulturelle Kompetenz        |
| <input type="checkbox"/> produktive Skills | <input type="checkbox"/> die Förderung der Sprachsensibilität |
| <input type="checkbox"/> den Wortschatz    | <input type="checkbox"/> das Training von Lernmethoden        |
| <input type="checkbox"/> die Grammatik     | <input type="checkbox"/> _____                                |

**49) ...wie könnte der Fremdsprachenunterricht den bilingualen Unterricht unterstützen?**

(Mehrfachnennung möglich)

- |                                                           |                                                           |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Förderung der rezeptiven Skills  | <input type="checkbox"/> Interkulturelle Thematiken       |
| <input type="checkbox"/> Förderung der produktiven Skills | <input type="checkbox"/> Förderung der Sprachsensibilität |
| <input type="checkbox"/> über den Wortschatz              | <input type="checkbox"/> Training von Lernmethoden        |
| <input type="checkbox"/> über die Grammatik               | <input type="checkbox"/> _____                            |

(Mehrfachnennungen erwünscht und möglich)

- ☐ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

[illegible]

*Thank You*



### Liebe Schülerinnen und Schüler!

In den folgenden Fragen geht es um **bilingualen Unterricht**. Bilingualer Unterricht heißt, dass ein anderes Fach (z.B. Erdkunde, Kunst oder Geschichte) auf Englisch unterrichtet wird.

Die Beantwortung der Fragen ist **freiwillig und anonym**.

Freiwillig heißt, dass du einzelne Fragen auch auslassen kannst und jederzeit mit der Befragung aufhören kannst. Es entstehen dir keine Nachteile, wenn du nicht teilnimmst.

Anonym heißt, dass keiner weiß, welchen Fragebogen du ausgefüllt hast.

Deine Lehrer bekommen den Fragebogen nicht zu sehen.

Die meisten Fragen kannst du beantworten, indem du ein sauberes Kreuz machst, am besten mit einem blauen oder schwarzen Stift (kein Bleistift).

Hierzu ein Beispiel:

Gehst du gerne zur Schule? Kreuze an:		
<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> nur wenn es keine Hausaufgaben gibt

Möchtest du deine Antwort korrigieren, streiche das erste Kreuz durch und mache ein neues Kreuz.

Gehst du gerne zur Schule? Kreuze an:		
<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input checked="" type="checkbox"/> nur wenn es keine Hausaufgaben gibt

Bitte antworte ehrlich und achte darauf, dass deine Antworten lesbar sind.

Mit deinen Antworten hilfst du uns, den Wissenschaftlern der TU Braunschweig, bei unserer Forschung – dafür bedanken wir uns!

😊 Kann es losgehen? 😊

<b>1) Seit welcher Klassenstufe hast du Englischunterricht in der Schule? Seit der ...</b>			
<input type="checkbox"/> 1. Klasse	<input type="checkbox"/> 2. Klasse	<input type="checkbox"/> 3. Klasse	<input type="checkbox"/> 4. Klasse

Was trifft für dich zu? Kreuze an.

<b>2) Hast du vor dem Gymnasium schon Englisch gelernt?</b> (Du kannst auch mehrfach ankreuzen)				
<input type="checkbox"/> <b>Ja, und zwar</b>				
<input type="checkbox"/> im Kindergarten.	<input type="checkbox"/> in der Grundschule, und zwar: <input type="checkbox"/> im Englischunterricht <input type="checkbox"/> in einem anderen Fach	<input type="checkbox"/> zu Hause, vorallem ... <input type="checkbox"/> beim TV. <input type="checkbox"/> im Internet. <input type="checkbox"/> mit meinem Handy. <input type="checkbox"/> weil meine Eltern mit mir Englisch sprechen.	<input type="checkbox"/> bei Freunden.	<input type="checkbox"/> anders, und zwar _____ _____ _____ _____
<input type="checkbox"/> <b>Nein.</b>				

<b>3) Für Englisch brauche ich nichts zu tun, weil ich da alles immer sofort verstehe und kann.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>4) Wenn ich mir in Englisch Mühe gebe, dann kann ich es auch.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>5) Ich mache für Englisch mehr, als ich für die Schule brauche.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>6) Englisch finde ich zurzeit langweilig, weil der Unterricht mir nichts Neues bietet.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>7) Auch wenn ich mich in Englisch noch so sehr anstrenge, habe ich keine Chance, da wirklich gut zu werden.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>8) Ohne Englisch würde mir etwas fehlen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>9) In Englisch bin ich gut, auch ohne dass ich dafür lerne.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>10) In meiner Freizeit beschäftige ich mich über die Hausaufgaben hinaus mit Englisch.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>11) Wenn ich Englisch abwählen könnte, so würde ich dies sofort tun.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>12) Es ist wichtig, Englisch zu können, um später eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>13) Englisch fällt mir schwerer als den meisten anderen in meiner Klasse.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>14) Englisch macht mir Spaß.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu
<b>15) Ich könnte mir vorstellen, schon jetzt mehr Unterricht auf Englisch zu machen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft voll zu



**16) Wähle Bezeichnungen, die deine bisherigen Erfahrungen mit Englisch beschreiben.**

Umkreise bis zu fünf:

lustig	Super Lehrer/ super Lehrerin	anstrengend	Mein Lieblingsfach
	macht Spaß	schwer	
einfach		langweilig	wichtig
	leicht	interessant	
	zu einfach		
nicht wichtig	Viel Arbeit		Mag ich gar nicht

**17) Bietet deine Schule bilingualen Unterricht an?**

Bilingualer Unterricht heißt, dass ein anderes Fach (z.B. Erdkunde) auf Englisch unterrichtet wird.

**Kreuze an.**

<input type="checkbox"/> <b>Ja</b> <input type="checkbox"/> ab Klasse 5 <input type="checkbox"/> ab Klasse 7 <input type="checkbox"/> ab Klasse 9 <input type="checkbox"/> ab Klasse 11 <input type="checkbox"/> ab Klasse 6 <input type="checkbox"/> ab Klasse 8 <input type="checkbox"/> ab Klasse 10 <input type="checkbox"/> ab Klasse 12	<input type="checkbox"/> <b>Nein</b>	<input type="checkbox"/> <b>Weiß ich nicht</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------------------

**18) Welche Fächer werden bilingual unterrichtet?**

<input type="checkbox"/> Erdkunde	<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Politik	<input type="checkbox"/> Kunst	<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Religion	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> _____

**19) Bist du für den bilingualen Unterricht an deiner Schule angemeldet?**

(Du kannst mehrfach ankreuzen.)

<input type="checkbox"/> <b>Ja, weil</b> <input type="checkbox"/> es mir Spaß macht. <input type="checkbox"/> meine Eltern das möchten. <input type="checkbox"/> es später bessere Berufschancen gibt. <input type="checkbox"/> meine Freunde das machen. <input type="checkbox"/> meine Geschwister das machen. <input type="checkbox"/> ich das lieber als etwas anderes (z.B. die IT- oder Bläserklasse) mache. <input type="checkbox"/> ich Lust dazu habe. <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> <b>Nein, weil</b> <input type="checkbox"/> mir der Arbeitsaufwand zu hoch ist. <input type="checkbox"/> es nicht angeboten wird. <input type="checkbox"/> meine Eltern das nicht wollen. <input type="checkbox"/> meine Freunde das auch nicht machen. <input type="checkbox"/> meine Geschwister das auch nicht machen. <input type="checkbox"/> ich keine Lust dazu habe. <input type="checkbox"/> ich stattdessen etwas anderes (z. B. die IT- oder Bläserklasse ) mache. <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> <b>weiß ich nicht</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

**20) Würdest du dich nach der heutigen Stunde für bilingualen Unterricht anmelden?**

<input type="checkbox"/> <b>Ja, weil</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> <b>Nein, weil</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Angenommen, deine Klasse würde Unterricht auf Englisch ausprobieren...

<b>21)... welches Thema würdest du <u>am liebsten</u> behandeln? (Nur ein Kreuz!)</b>			
<input type="checkbox"/> Die Lage fremder Länder	<input type="checkbox"/> Glück	<input type="checkbox"/> Leben in der Stadt und auf dem Land	<input type="checkbox"/> (Wirbel-)Tiere
<input type="checkbox"/> Basketball	<input type="checkbox"/> Steinzeit	<input type="checkbox"/> Tanzen	<input type="checkbox"/> Schöpfung
<input type="checkbox"/> Römer/Griechen	<input type="checkbox"/> Magnete	<input type="checkbox"/> Wärme und Elektrizität	<input type="checkbox"/> Bruchrechnung
<input type="checkbox"/> Vulkane	<input type="checkbox"/> Farben	<input type="checkbox"/> Der Mond	<input type="checkbox"/> Instrumente
<input type="checkbox"/> andere: _____			
Bitte begründe deine Wahl: _____ _____ _____.			

<b>Kreuze an.</b>			
<b>22) Wenn die ganze Klasse Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch ausprobieren würde, fände ich das ...</b>			
<input type="checkbox"/> super	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> richtig blöd
<b>23) Wenn nur die Mitschüler, die das auch wollen, Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch ausprobieren würden, fände ich das ...</b>			
<input type="checkbox"/> super	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> richtig blöd
<b>24) Wenn die ganze Klasse Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch ausprobieren würde, würde ich mich sicherer fühlen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>25) Wenn die ganze Klasse Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch ausprobieren würde, würde ich gerne mitmachen.</b>			
<input type="checkbox"/> trifft voll zu	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu
<b>26) Wenn die ganze Klasse anstelle von normalem Unterricht nur anderen Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch machen würde, fände ich das ...</b>			
<input type="checkbox"/> super	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> richtig blöd
<b>27) Wenn nur die Mitschüler, die wollen, anstatt Englischunterricht anderen Unterricht (z.B. Erdkunde) auf Englisch ausprobieren würden, fände ich das ...</b>			
<input type="checkbox"/> super	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> OK	<input type="checkbox"/> richtig blöd

**28) Gibt es noch etwas, dass du loswerden möchtest? Schreibe es hier auf! ☺**

---



---



---



---



---



---



---

**Zum Abschluss stellen wir noch Fragen zu Dir.**

**Bitte kreuze an:**

<b>29) Wie alt bist du?</b>				
<input type="checkbox"/> 9 Jahre	<input type="checkbox"/> 10 Jahre	<input type="checkbox"/> 11 Jahre	<input type="checkbox"/> 12 Jahre	<input type="checkbox"/> 13 Jahre
<b>30) Welches Geschlecht bist du?</b>				
<input type="checkbox"/> Junge		<input type="checkbox"/> Mädchen		

**31) Verrate uns bitte deine Noten aus dem letzten Zeugnis. Kreuze an.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
(sehr gut)	(gut)	(befriedigend)	(ausreichend)	(mangelhaft)	(ungenügend)

Deutsch

Mathe

Englisch

Kunst

Erdkunde

Geschichte

Biologie

Sport

Chemie

**32) Bitte verrate uns dein Lieblingsfach: \_\_\_\_\_.**

**😊 Vielen Dank für deine Mitarbeit! 😊**



## 7.2) Vollständige Liste kategorisierter Antworten der Schüler

### 7.2.1) Begründungen der Schüler, sich für bilingualen Unterricht anmelden zu wollen

#### **Frage 20) Würdest du dich nach der heutigen Stunde für bilingualen Unterricht anmelden? Ja, weil...**

##### **Externe Motivation**

##### **Instrumentale Motivation - 29**

##### **Beruf - 5**

- Ich später einen guten Beruf haben will und damit ich später genug Geld verdiene. (#2)
- Ich mal Programmierer werden möchte und man da sehr viel Englisch braucht. Englisch wird auch so immer wichtig sein, z.B. wenn ein Tourist etwas fragt oder wenn man selber mit Ausländern reden möchte bzw. etwas wissen möchte. (#3)
- Ich Englisch liebe und die Grammatik für mich viel einfacher ist als im Deutschen und weil wenn ich groß bin nach England ziehen will und dafür mehr Englisch lernen will. (#87)
- Ich finde dass man durch so einen Unterricht mehr Englisch dazu lernen kann und weil ich finde, dass man später bessere Berufschancen hat. (#92)
- Es mir sehr viel Spaß gemacht hat und es auch bessere Berufschancen gibt. (#93)

##### **Englisch als Weltsprache - 3**

- Ich mal Programmierer werden möchte und man da sehr viel Englisch braucht. Englisch wird auch so immer wichtig sein, z.B. wenn ein Tourist etwas fragt oder wenn man selber mit Ausländern reden möchte bzw. etwas wissen möchte. (#3)
- Ich finde wenn man auch in Englisch andere Wörter kennt (z.B. Länder) kann man sich auch in anderen Ländern besser verständigen. (#24)
- Das [ist] sehr wichtig, [macht] viel Spaß und [ist] interessant. Englisch braucht [man] für das ganze Leben. (#130; [Ergänzung JT])

##### **Englisch als erstrebenswertes Skill - 19**

- Es Spaß macht den Unterricht auf Englisch zu machen und man lernt da auch Fremdwörter kennen die man selber nicht kennt. (#4)
- Es mir Spaß macht und man kann auch viel lernen. (#6)
- Da man noch mehr Englisch übt und neue Vokabeln. (#16)
- Man damit sein Englisch um einiges verbessert. Außerdem macht es dann ein bisschen mehr Spaß. (#18)
- Es sehr viel Spaß macht und interessant ist, das man noch andere Fächer außer Englisch hat und es brauchen kann wenn man erwachsen ist. (#20)

- Ich dann mehr in Englisch verstehen kann. (#26)
- Es interessant und wichtig ist um Englisch gut zu verstehen. (#30)
- Ich das nicht super finde aber danach super Englisch kann. (#37)
- Mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne. (#38)
- Es mir Spaß macht und man besser und öfter Englisch spricht. (#41)
- Es eine schöne Sache ist die man gebrauchen kann. (#50)
- Es interessant war und man wird dadurch besser in Englisch. Ich finde die Idee gut. (#58)
- Man sehr viele Vokabeln dazulernnt. (#75)
- Mir der Unterricht viel Spaß gemacht hat und es einem auch im normalen Unterricht hilft. (#81)
- Er mir Spaß macht und ich so gleich Englisch dazu lerne. (#82)
- Ich dann besser Englisch. (#86)
- Ich finde dass man durch so einen Unterricht mehr Englisch dazu lernen kann und weil ich finde, dass man später bessere Berufschancen hat. (#92)
- ich schon im bilingualen Unterricht bin, aber es macht Spaß und man lernt dadurch viel mehr Englisch (# 122)
- Es einfach wichtiger ist das man Englisch kann, weil es mehr Spaß macht, und ich es bei Erklärungen besser verstehe als die deutsche Erklärung. (#123)

#### **Andere**

- Ich es spannend finde und es mir Spaß macht, meine Eltern das auch gut finden und es sehr lustig werden kann. (#22)
- Meine Schwester meinte dass es Spaß macht und weil ich gut Englisch sprechen kann. (#54)

#### **Intrinsische Motivation**

#### **Herausforderung - 12**

#### **Gleichzeitiges Lernen von Sachfach und Sprache - 6**

- Es interessant ist und weil man mehrere Fächer gleichzeitig macht. (#13)
- Es mir sehr Spaß macht ein Fach auf einer anderen Sprache zu haben und man gleichzeitig die Sprache und das jeweilige Fach lernen kann. (#19)
- Es sehr viel Spaß macht und interessant ist, das man noch andere Fächer außer Englisch hat und es brauchen kann wenn man erwachsen ist. (#20)

- Es mir Spaß gemacht hat. Außerdem mag ich Erdkunde sehr gerne und das ist interessant wie die Welt sich entwickelt und die Naturkatastrophen passieren: Ich würde es wollen. (#78)
- Weil es Spaß macht und man dann wahrscheinlich in beiden Fächern besser wird. (#96; Anm.: Schülerin hat überwiegend sehr gute Zeugnisnoten)
- Es Spaß macht deutsche Fächer in Englisch zu machen. (#98)

### **Schwierigkeitsgrad - 5**

- Es nicht so schwer ist wie ich dachte. (#43)
- Es Spaß macht und weil es für mich persönlich nicht schwierig war. (#44)
- Es mir viel Spaß gemacht hat und es ein bisschen herausfordernd war. (#80)
- Es mir einfach Spaß macht. Manchmal ist es auch ein wenig schwer aber dafür kann ich ja lernen. (#105)
- Es doch nicht so schwer ist wie es scheint und es sehr viel Spaß macht vieles auf Englisch zu sagen. (#137)

### **Andere -1**

- Ich was lernen möchte. (#15)

### **Spaß - 35**

- Es Spaß macht den Unterricht auf Englisch zu machen und man lernt da auch Fremdwörter kennen die man selber nicht kennt. (#4)
- Es mir Spaß macht und man kann auch viel lernen. (#6)
- Mir der Unterricht Spaß gemacht hat. (#7)
- Es mir Spaß gemacht hat den Unterricht mal auf Englisch zu machen. (#12)
- Es mir Spaß gemacht hat. (#17)
- Man damit sein Englisch um einiges verbessert. Außerdem macht es dann ein bisschen mehr Spaß. (#18)
- Es mir sehr Spaß macht ein Fach auf einer anderen Sprache zu haben und man gleichzeitig die Sprache und das jeweilige Fach lernen kann. (#19)
- Es sehr viel Spaß macht und interessant ist, das man noch andere Fächer außer Englisch hat und es brauchen kann wenn man erwachsen ist. (#20)
- Es mir Spaß gemacht hat. (#21)
- Ich es spannend finde und es mir Spaß macht, meine Eltern das auch gut finden und es sehr lustig werden kann. (#22)

- Es mir Spaß gemacht hat. (#23)
- Es Spaß gemacht hat und auf Englisch ist. (#25)
- Mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne (#38)
- Es mir Spaß macht und ich Lust habe noch mehr über die Engländer und deren Sprache zu lernen. (#39)
- Es mir Spaß macht und man besser und öfter Englisch spricht. (#41)
- Weil es mir schon Spaß gemacht hat. (#52)
- Es Spaß gemacht hat. (#63)
- Ja, weil es sehr Spaß gemacht hat und man viel Neues lernt. Nein, weil es auch noch ein bisschen schwer ist für mich. (#70)
- Es mir sehr viel Spaß gemacht hat und ich es mag Englisch zu sprechen. (#79)
- Es mir viel Spaß gemacht hat und es ein bisschen herausfordernd war. (#80)
- Er mir Spaß macht und ich so gleich Englisch dazu lerne. (#82)
- Es mir sehr Spaß gemacht hat und es ist auch anders. (#84)
- Bilingualer Unterricht Spaß macht, ich gut in Englisch bin und es mir Spaß macht Englisch zu reden. (#90)
- Ich es super fand auf Englisch den Unterricht zu machen. Es hat einfach viel Spaß gemacht. (#91)
- Es mir sehr viel Spaß gemacht hat und es auch bessere Berufschancen gibt. (#93)
- Es Spaß macht mehr mit Englisch zu unternehmen. (#95)
- Weil es Spaß macht und man dann wahrscheinlich in beiden Fächern besser wird. (#96; Anm.: Schülerin hat überwiegend sehr gute Zeugnisnoten)
- Es Spaß macht deutsche Fächer in Englisch zu machen. (#98)
- Es mir einfach Spaß macht. Manchmal ist es auch ein wenig schwer aber dafür kann ich ja lernen. (#105)
- Es mir Spaß macht und ich das Fach Englisch liebe. (#113)
- Englisch mir Spaß macht. (#121)
- ich bin schon im bilingualen Unterricht, aber es macht Spaß und man lernt dadurch viel mehr Englisch. (#122)
- Es einfach wichtiger ist das man Englisch kann weil es mehr Spaß macht und ich es bei Erklärungen besser verstehe als die deutsche Erklärung (#123)
- Das sehr wichtig , macht viel Spaß und [ist] interessant. Englisch braucht [man] für das ganze Leben. (#130; Anm. JT)
- ich schon angemeldet bin sonst ja und es macht mir auch Spaß ☺ ich mache es weiterhin. (#134)

- Es mir diesmal gut gefallen hat und es mir Spaß gemacht hat. (#151)

### **Interesse - 8**

- Es Spaß macht den Unterricht auf Englisch zu machen und man lernt da auch Fremdwörter kennen die man selber nicht kennt. (#4)
- Es interessant war. (#36)
- Mir bilingualer Unterricht Spaß macht und weil es interessant ist die Fächer auch auf Englisch unterrichtet zu bekommen und weil ich dadurch besser Englisch lerne. (#38)
- Es mir Spaß macht und ich Lust habe noch mehr über die Engländer und deren Sprache zu lernen. (#39)
- Es interessant war und man wird dadurch besser in Englisch. Ich finde die Idee gut. (#58)
- Ich Englisch liebe und die Grammatik für mich viel einfacher ist als im Deutschen und weil wenn ich groß bin nach England ziehen will und dafür mehr Englisch lernen will (#87)
- Ich viel über Englisch erfahren möchte aber es ist viel Aufwand wenn man dazu Bläser macht. (#111)
- Ich lernen möchte wie man sich Englisch in anderen Fächern anhört und die Begriffe möchte ich auch hören. (#112)

### **Möglichkeit, sein Vorwissen zu nutzen/ Affinität zur Sprache - 10**

- Das viel leichter, interessanter, lehrreicher, angenehmer und die Sprache leicht ist. Man lernt viel mehr und ich kann mich viel leichter im Unterricht beteiligen. (#14)
- **Es mir Spaß macht und man besser und öfter Englisch spricht (#41)**
- Meine Schwester meinte, dass es Spaß macht und weil ich gut Englisch sprechen kann (#54)
- Es mir sehr viel Spaß gemacht hat und ich es mag Englisch zu sprechen (#79)
- Ich Englisch liebe und die Grammatik für mich viel einfacher ist als im Deutschen und weil wenn ich groß bin nach England ziehen will und dafür mehr Englisch lernen will (#87)
- Bilingualer Unterricht Spaß macht, ich gut in Englisch bin und es mir Spaß macht Englisch zu reden (#90)
- Ich Englisch sehr mag und auch ziemlich gut bin (#103)
- Es mir Spaß macht und ich das Fach Englisch liebe. (#113)
- Es einfach wichtiger ist das man Englisch kann weil es mehr Spaß macht und ich es bei Erklärungen besser verstehe als die deutsche Erklärung (#123)
- Es doch nicht so schwer ist wie es scheint und es sehr viel Spaß macht vieles auf Englisch zu sagen (#137)

### **Andere – 5 (12)**

- Weil man reinschnuppern und was ausprobieren konnte (#27)



- Er mir Spaß macht und ich so gleich Englisch dazu lerne (#82)
- Aber nur, solange nicht zu viele Fachwörter vorkommen (#89)
- Ich schon angemeldet bin (insgesamt von 8 Schülern angegeben (#105, #116, #118, #122, Ich bin schon im bilingualen Unterricht, aber es macht Spaß und man lernt dadurch viel mehr Englisch, #123, #132, #133, #134, ich schon angemeldet bin sonst ja und es macht mir auch Spaß ☺ ich mache es weiterhin.)
- Es super ist, super nette Lehrerin, es ist sehr interessant (#127)

### 7.2.2) Begründungen der Schüler, sich nicht für bilingualen Unterricht anmelden zu wollen

#### **Frage 20) Würdest du dich nach der heutigen Stunde für bilingualen Unterricht anmelden? Nein, weil...**

##### **Skill-basierte Argumente - 21**

##### **Unzureichende Englischkenntnisse - 9**

- Es war OK, aber wenn man nicht gut in Englisch wäre würde sich das auch auf andere Fächer ausbreiten. Ich habe fast alles verstanden, aber auf Dauer kann ich mir das nicht vorstellen. Sorry. (#9)
- Ich nicht gut in Englisch bin und weil es glaub ich nicht mehr geht (#29)(Anm. :Engl. Note 4)
- es mir schwer fällt und ich keine Lust habe (#45)
- Ich finde ganz normales Englisch schon anstrengend und verstehe es manchmal nicht. Und das kann nur noch schwieriger werden. SORRY (#46)
- Mir Englisch schwer fällt (#57)
- Ich nicht so gut in Englisch bin (#62)
- Englisch mir nicht so gut liegt (#66)
- Ich nicht gut Englisch kann und zu Hause dadurch Stress habe (#67)
- Ich jetzt in der fünften Klasse noch nicht so gut Englisch spreche. In der sechsten oder siebten Klasse schon (#94)

##### **Herausforderung - 12**

- Es mir zu schwer ist (#28)
- Man ja sowieso schon Englisch in der Schule hat und das schon anstrengend ist und wenn man es dann auch noch in anderen Fächern hat, dann ist es ja noch schwieriger (#40)

- Ich erstmal lernen muss das Fach normal zu lernen. Ich könnte es später nochmal probieren (#53)
- Ich sehr vieles nicht verstanden habe (#60)
- Ja, weil es sehr Spaß gemacht hat und man viel Neues lernt. Nein, weil es auch noch ein bisschen schwer ist für mich. (#70)
- Man mit zwei Fächern auf einmal konfrontiert wird (#88)
- Erdkunde und Englisch schon so zu schwer sind(#99; Anm.: Durchschnittliches Dreierzeugnis)(#99)
- Ich in einer Bläserklasse bin. Außerdem finde ich sollte man sich erstmal an deutsche Fächer gewöhnen (#128)
- Es mir zu stressig wäre und es normal einfacher ist (#138)
- ich es noch zu schwer fand und es nicht mein Geschmack ist (#149)
- ich finde dass man manche Themen so schon nicht versteht und dann noch auf Englisch.(#157)
- ich mich umgewöhnen muss obwohl ich gut in Englisch bin und auf Dauer wäre es nervig (#158) (Anmerkung: Keine Angabe zur Zeugnisnote)

### **Motivations-basierte Argumente**

#### Kein Interesse - 16

- Ich es langweilig und nicht gebrauchbar finde (#31)
- Ich Englisch kann aber trotzdem bilingualen Unterricht langweilig finde (#32)
- es mir schwer fällt und ich keine Lust habe (#45)
- Es mir keinen Spaß macht(#47)
- Es mir keinen Spaß macht und ich Englisch langweilig finde(#56)
- Es einfach nicht so meins ist, klar fördert es Englisch und das jeweilige andere Fach, aber es macht mir nicht so viel Spaß. (#61)
- Ich keine Lust habe (#76)
- Ich keine Lust habe (#107)
- Mich andere Fächer auf Englisch nicht so interessieren(#108)
- Es mir keinen Spaß machen würde (#120)
- Ich schon Bläser mache und mir das zu viel wird und mir es kein Spaß macht (#124)
- Ich keine Lust auf sowas habe(#126)
- Es nicht mein Ding ist (#142)
- Mir Biliunterricht kein Spaß macht (#144)
- ich finde dass ich andere Fächer auf Englisch nicht brauche (#156)
- ich immernoch finde dass ich das nicht brauche und das normale Englisch reicht (#162)

#### Keine Affinität zu Englisch - 9

- **Ich es nicht mag, ich mag auch kein normales Englisch (#42)**
- Ich finde ich habe schon genug von Englisch (#34)
- Es mir keinen Spaß macht und ich Englisch langweilig finde (#56)
- Mir Englisch schon zu viel ist. Ich kann es zwar aber nebenbei muss man Vokabeln lernen, Grammatik, üben... Außerdem mag ich die Fächer über Sprachen (Deutsch, Englisch, Latein,...) eh nicht wirklich (#59)
- Ich Englisch hasse und lieber Deutsch mag (#71)
- Mir dieser keinen Spaß bereiten würde denn ich mag meine Fächer so wie sie sind (#97)
- Ich so viel Spaß an anderen Fächern habe die auf Deutsch sind (#104)
- Englisch nicht so gut ist dass ich unbedingt will (#117)
- es macht nicht wirklich Spaß, denn ich mag kein Englisch. Außerdem verliere ich dann meine Freunde (#152)

#### Anderes Interessengebiet - 8

- Ich sehr lange in der Schule bleiben muss und ich Fußball habe (#35)
- Ich schon Bläser mache und mir das zu viel wird und mir es kein Spaß macht (#124)
- Ich in einer Bläserklasse bin. Außerdem finde ich sollte man sich erstmal an deutsche Fächer gewöhnen (#128)
- Ich lieber Bläser machen würde (#129)
- Weil ich nicht bili und bläser machen kann (#131)
- Mir reicht normaler Englischunterricht weil ich noch andere Sachen mache (z.B. Bläserklasse) (#139)
- Mir Musik mehr Spaß macht und ich es schon länger mache. Aber bilingualer Unterricht würde mir auch Spaß machen (#147)
- ich in der Bläserklasse bin und es mir zu stressig ist (#153)

#### Zeit – und Arbeitsaufwand - 14

##### **Zeit - 5**

- Ich keine Zeit habe und denke, dass das nichts für mich ist. Vielleicht später irgendwann... (#11)
- Ich sehr lange in der Schule bleiben muss und ich Fußball habe (#35)
- Ich keine Zeit habe (#72)
- Es mir zu stressig wäre und es normal einfacher ist (#138)
- ich in der Bläserklasse bin und es mir zu stressig ist (#153)

##### **Arbeitsaufwand - 9**

- Mir Englisch schon zu viel ist. Ich kann es zwar aber nebenbei muss man Vokabeln lernen, Grammatik, üben... Außerdem mag ich die Fächer über Sprachen (Deutsch, Englisch, Latein,...) eh nicht wirklich (#59)
- Es mir zu viel wird (#65)
- **Ich möchte nicht mehr Englisch haben, weil es mir zu anstrengend ist(#73)**
- Ich dann mehr Vokabeln lernen muss (#74)
- Ich noch mehr üben muss und weil ich nicht Supermann bin verstehe ich nicht alle Vokabeln(#102)
- Es viel Arbeit ist (#109)
- ich immernoch den Arbeitsaufwand zu intensiv finde (#148)
- es mir zu viel Arbeit wäre (#150)
- es zu viel Aufwand ist und man viel mehr Lernen muss (#161)

### Äußere Einflüsse - 9

#### Schulorganisatorische Begründungen - 7

- Ich in den Angebotenen Fächern Erdkunde, Geschichte nicht gut bin, sie mich nicht interessieren und ich die Fächer einfach nicht mag (#33; gute Noten überall, Lieblingsfach Chemie)
- Weil wir das Blatt schon abgegeben haben und es jetzt eh schon zu spät ist, aber würden wir es jetzt erst bekommen würde ich es mir noch einmal überlegen weil das grad voll Spaß gemacht hat (#49)
- Ich lieber Bläser machen würde (#129)
- Weil ich nicht bili und bläser machen kann (#131)
- Ich meine Klasse mag und ich den Englischunterricht vollkommen OK finde und meine Lehrerin auch (#140)
- Mir Musik mehr Spaß macht und ich es schon länger mache. Aber bilingualer Unterricht würde mir auch Spaß machen (#147)
- es macht nicht wirklich Spaß, denn ich mag kein Englisch. Außerdem verliere ich dann meine Freunde (#152)

#### Andere - 2

- Ich bald gehe (#141)
- es mich nicht überzeugt hat und das Lerntempo verlangsamt wird (#159)

### 7.2.3) Tabellarische Auflistung von Korrelationsrechnungen ...

...der Gründe, weshalb sich Schüler (nicht) vorstellen können, schon ab Klasse fünf mehr Unterricht auf Englisch zu machen.

Kategorie	Anzahl SuS	Korrelation mit Vorstellung, schon jetzt mehr Unterricht auf Englisch zu machen
lustig	49	0,048
interessant	100	0,146
leicht	35	0,239
macht Spaß	91	0,464
super Lehrkraft	73	0,082
einfach	38	0,061
Mein Lieblingsfach	30	0,321
wichtig	121	-0,012
nicht wichtig	7	-0,093
mag ich garnicht	21	-0,303
viel Arbeit	68	-0,241
schwer	34	-0,257
langweilig	27	-0,195
anstrengend	51	-0,379